



---

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

**DIMENSÕES SUBJETIVAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

RENATA LOPES CORDEIRO

BRASÍLIA- DF

2015

DIMENSÕES SUBJETIVAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RENATA LOPES CORDEIRO

DIMENSÕES SUBJETIVAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

BRASÍLIA-DF

2015

RENATA LOPES CORDEIRO

BANCA EXAMINADORA:

---

Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho (FE/UnB)  
Orientadora

---

Professora Doutora Maria Carmen Villela Rosa Tacca (FE/ UnB)  
Membro Interno

---

Professora Doutora Erenice Natália Soares Carvalho (UCB)  
Membro Externo

---

Professora Doutora Sílvia Ester Orrú (FE/UnB)  
Suplente

## LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Alunos Especiais  
BIA – Bloco Inicial de Alfabetização  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal  
CEE – Centro de Ensino Especial  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica  
DA – Deficiência Auditiva  
DMU – Deficiência Múltipla  
DV – Deficiência Visual  
DF – Deficiência Física  
DPAC – Distúrbio do Processamento Auditivo Central  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem  
ENEE – Estudante com Necessidades Educacionais Especiais  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OP – Orientação Pedagógica  
PNEE – Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais  
PNE – Plano Nacional de Educação  
SD – Síndrome de Down  
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito de Federal  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais  
TDAH – Transtorno de Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade  
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento  
TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido  
UNESCO – Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Censo Escolar de 2014 da Educação Especial - Classe Comum/ Integração Inversa/ Educação Bilíngue.....p. 45

QUADRO 2 - Censo Escolar de 2014 da Educação Especial – Classe especial/ EJA interventivo e Unidade Especial.....p.46

QUADRO 3 - Censo Escolar de 2014 da Educação Especial Instituição Especializada (Centro de Ensino Especial 01) área urbana.....p.46  
(os três quadros referem-se ao Censo Escolar de 2014 da Região Administrativa X do Distrito Federal fornecido pela Coordenação de Informações Educacionais; da Subsecretaria de Planejamento, acompanhamento e Avaliação Educacional; da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal).

QUADRO 4 – Descrição do processo da pesquisa (janeiro-fevereiro-março).....p.74

QUADRO 5 – Descrição do processo da pesquisa (abril-maio-junho).....p.75

QUADRO 6 – Descrição do processo da pesquisa (julho- agosto-setembro).....p.76

QUADRO 7 – Descrição do processo da pesquisa (outubro).....p.77

Dedico aos educadores que trabalham com a crença na possibilidade de aprendizagem e no crescimento do Outro,  
que não reduzem a sua compreensão por uma falsa superioridade do saber de uns sobre outros.

Dedico esse trabalho às minhas filhas Marina, Ana Clara e Fernanda

À minha mãe Yá e a minha tia-mãe Kilda.

Mulheres amadas da minha vida! Meus encantos! Meus amores!

## AGRADECIMENTOS

Acredito que essa seja uma das tarefas mais difícil deste texto. Ao longo do mestrado, agradei inúmeras vezes. Em algumas delas me expressei verbalmente. Declarei-me. Emocionei-me. Em outras, silenciosamente, me enchi de gratidão por momentos tão especiais! Palavras e atitudes tão generosas que me acolheram e me fortaleceram permitindo que eu chegasse até a conclusão desse percurso. Mesmo correndo o risco de negligenciar alguém, não poderia me eximir de agradecer:

À minha orientadora Cristina Madeira Coelho, por demonstrar crença em minha possibilidade de aprendizagem e de realização deste trabalho.

À professora Carmen Tacca por me mostrar, com doçura e habilidade, os “caminhos de rodeio” que eu precisava trilhar.

À professora Silvia Ester Orrú, que de maneira acolhedora e competente me encantou com suas “trocas de aprendizagem”, com seu carisma e afeto demonstrando extrema consideração e respeito por mim.

À professora Erenice, pela disponibilidade em participar da banca e permanente gentileza para comigo.

À minha mãe Yá, por ser minha referência, meu porto seguro, meu amor desta e de outras vidas.

Às minhas filhas, Marina, Ana Clara e Fernanda por serem a minha maior alegria, meu motivo de continuar vivendo e lutando por dias melhores.

À minha tia-mãe Kilda, por seu amor e pelas palavras de incentivo, amor e fé. Sempre!

À minha irmã, Roberta, que me ajudou na organização deste texto e a quem eu admiro muito.

À minha família (primos, tios, tias, primas, cunhado e sobrinha), pela paciência com minhas ausências e por me respeitarem tanto.

À professora Patrícia Pederiva, pelo imenso prazer de conhecê-la e partilhar de sua encantadora e admirável companhia.

À Débora Cristina, admirável parceira, amiga, confidente, que foi um presente incalculável nessa jornada, me estendendo a mão, incondicionalmente, e que fará parte de minha vida para sempre.



À Valdicéia que, com muito afeto, me apoiou e compartilhou comigo momentos únicos deste percurso.

À Ana Luísa, minha querida “Aninha” que em momentos de insegurança e dúvidas me doou seu tempo e sua atenção com generosidade.

À admirável e querida amiga Rosalina Oliveira e seu companheiro Luiz Carlos que me incentivaram a trilhar esse caminho, colocando-se sempre a minha disposição, ainda quando eu o considerava distante.

À Vitória, à Carmem, à Patrícia e à Rosana pela disponibilidade e por terem compartilhado de sua intimidade numa demonstração de extrema confiança e respeito por mim.

À Marta Martins, à Gislaine Cunha que me acolheram e abriram espaço em suas vidas;

À Andrea, minha eterna e amada diretora.

À Vânia, à Daniela, à Gláucia e a todos os profissionais da instituição escolar na qual foi realizada esta pesquisa por sempre me proporcionarem um grande aprendizado;

Ao querido, Geraldo Ananias que, de forma brilhante e hábil, teve o dom de fazer a caminhada parecer muito mais leve e poética.

Às pessoas lindas e adoráveis que tive o imenso prazer de conhecer e que de maneira especial contribuíram muito com a minha aprendizagem: Marília, Karina, Tamires, Carol, Luciana Oliveira, Edi Pires, Milena, Flávia, Daniel, Noélia, Américo, Fernando, Sebastião, Alexandre, Socorro, e demais companheiros de mestrado pelos momentos de troca e aprendizagem.

Ao Dêlcio, pelo apoio incondicional.

Ao casal, Maria Joana e Ney Franco pela amizade e parceria sempre.

À Heloísa Vieira, por ter sempre acreditado em mim e na minha capacidade de realização desse trabalho.

Por fim, e acima de tudo, à Deus, por ser minha fonte de força interior e habitar em mim.

## RESUMO

A inclusão dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais é vivenciada nas escolas por meio do enfrentamento de desafios que são próprios da complexidade e da subjetividade implícita nesse processo. A questão que norteia essa pesquisa é: de que maneira estão constituídas dimensões subjetivas de professores na inclusão escolar? Essa questão está justificada na compreensão de que a inclusão escolar não está reduzida a um aspecto, mas está subjetivada pela legislação que a orienta, pela articulação organizacional da inclusão escolar, pela concepção de deficiência dos sujeitos envolvidos nesse processo, pela existência ou ausência da coletividade nos espaços escolares e pela complexidade constituinte dos processos históricos e culturais da sociedade, entre outros elementos. A partir da questão que norteia a pesquisa, objetivamos compreender dimensões subjetivas de professores que atuam em diferentes funções no atendimento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal. A pesquisa se apoia na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano à luz das contribuições de Lev Semionovich Vigotski (1997; 2010) e em suas concepções sobre a deficiência; e no estudo da Teoria da Subjetividade proposta por Fernando Luis González Rey (2007a, 2009, 2010, 2011). Esta é uma pesquisa qualitativa apoiada na metodologia denominada Epistemologia Qualitativa. Esse estudo tem como sujeitos quatro professoras, as quais têm ação docente junto a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e desenvolvem diferentes modalidades: uma professora regente de Classe Comum inclusiva, uma professora de Sala de Recursos Multifuncional, uma professora de Classe Especial e uma monitora que auxilia no trabalho pedagógico de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Como instrumentos metodológicos foram utilizados a dinâmica conversacional, o complemento de frases, o memorial, a observação participante ou ativa e a entrevista aberta. O uso desses instrumentos pretendeu oportunizar um espaço dialógico e reflexivo que de forma dinâmica permitisse a construção de um modelo teórico e produção de um conhecimento legítimo sobre aspectos de dimensões subjetivas dos sujeitos que sejam significativos para a compreensão da inclusão escolar. Os indicadores levantados basearam-se em tais dimensões das colaboradoras que se traduziram: 1) nas questões da legislação sobre a inclusão escolar – os acertos e falhas ainda presentes; 2) na relação existente entre a inclusão escolar e a inclusão social – como elas se implicam e se constituem; 3) nas tensões e contradições vividas no dia a dia do processo da inclusão na escola – e de que forma elas implicaram a subjetividade individual das colaboradoras da pesquisa; 4) na resignificação da ação docente a partir das vivências na inclusão – e como essas vivências se traduziram em novas concepções sobre o ensinar e o aprender; 5) na resignificação da vida pessoal por meio das experiências com a inclusão – e a importância delas na relação das colaboradoras da pesquisa com o seu espaço íntimo e familiar e consigo mesmas e 6) no valor da coletividade como elemento fortalecedor para o enfrentamento dos desafios presentes na inclusão escolar.

Palavras-chave: Dimensões subjetivas. Estudante com Necessidades Educacionais Especiais. Inclusão escolar.

## ABSTRACT

Inclusion of Students with Special Educational Needs is experienced in schools through face challenges that are themselves the complexity and subjectivity implied in this process. The question underlying this research is: how are constituted subjective dimensions of teachers in the school inclusion? This question is justified on the understanding that school inclusion is not reduced to a point, but is subjectivized the legislation that guides, the organizational linkage of school inclusion, for the design deficiency of the subjects involved in this process, the existence or absence of the community in school spaces, the constituent complexity of historical and cultural processes of society, among other things. From the question that guides the research, we aim to understand the subjective dimensions of teachers who work in different roles in the care of students with special educational needs in a public school of Primary Education of Distrito Federal. The research is based on historical and cultural perspective of human development in SemionovichVigotski Lev contributions (1997; 2010) and his views on disability; and the study of subjectivity theory proposed by Luis Fernando González Rey (2007a, 2009, 2010, 2011). This is a qualitative research supported by the methodology called Qualitative Epistemology, that against the knowledge, takes a constructive interpretative design, defends the interactive nature of the process in which researcher and researched are involved and assumes the legitimacy of the uniqueness of the subjects in the study. This study is subject four teachers, who have teaching activities with the students with special educational needs and develop different ways: a teacher ruler of inclusive Common Class, a professor of Multifunctional Resource Room, a Special Class teacher and a monitor that helps students Special Educational Needs. As methodological instruments were used conversational dynamics, the complement of sentences, the memorial, the participant or participant observation and open interview. The use of these instruments intended to create opportunities a dialogic and reflective space that dynamically allow the construction of a theoretical model and production of a legitimate knowledge on aspects of subjective dimensions of the subjects that are significant to an understanding of school inclusion. Raised indicators were based on such dimensions of the collaborators that resulted: 1) in matters of legislation on school inclusion, 2) the relationship between educational inclusion and social inclusion, 3) the tensions and contradictions of the day Day of inclusion in the school process, 4) the redefinition of teacher action from the experiences on inclusion, 5) the redefinition of personal life through the experiences with inclusion and 6) in the community value as strengthening element to face the challenges present in school inclusion.

Keywords: Subjective dimensions. Students with Special Educational Needs. School inclusion.

## SUMÁRIO

<b>HISTORICIZANDO O OBJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I - A INCLUSÃO SOCIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR: MOVIMENTOS QUE SE IMPLICAM E SE INTERCONECTAM.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO II - BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR... 26</b>	
2.1 UM RECORTE INTERNACIONAL DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	26
2.2 A HISTÓRIA E A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	30
2.3 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL.....	40
2.4 A INCLUSÃO ESCOLAR NA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DA REGIÃO ADMINISTRATIVA DA PESQUISA .....	46
2.5 A INCLUSÃO ESCOLAR NO LOCAL DA PESQUISA.....	47
<b>CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E O IMPACTO NA INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>50</b>
3.1 A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE POSSIBILIDADE DE VIGOTSKI.....	52
3.2 A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ REY .....	58
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO IV - PERCURSO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>66</b>
4.1 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA – O CAMINHO DE CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA PROPOSTO POR GONZÁLEZ REY .....	66
4.1.1 O Local da Pesquisa .....	71
4.1.2 Instrumentos da Pesquisa .....	72
4.1.3 Colaboradoras da Pesquisa.....	75
4.1.4 A Construção do Cenário e o Processo de Pesquisa.....	82
4.2 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	88
4.2.1 Dimensões Subjetivas de Vitória .....	88
4.2.2 Dimensões Subjetivas de Carmem .....	96
4.2.3 Dimensões Subjetivas de Patrícia.....	104
4.2.4 Dimensões Subjetivas de Rosana .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>135</b>

## HISTORICIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

*Ando devagar  
porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais.  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe?  
Eu só levo a certeza  
De que muito pouco eu sei  
Eu nada sei...*

*Tocando em frente  
Almir Sater*

Para tratar do objeto dessa pesquisa, proponho ao leitor um breve caminhar pela trajetória profissional e pessoal que me constituiu e que me fez chegar até essa dissertação. Fiz e faço parte do espaço escolar desde o ventre materno. Inicialmente como filha e sobrinha de educadoras, depois como estudante e posteriormente como profissional. As mulheres da minha família, hoje aposentadas, eram professoras da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A primeira escola pública do Guará – Região Administrativa do Distrito Federal - traz em sua placa de inauguração o nome de minha mãe como primeira secretária escolar e da minha tia como a primeira diretora. Escolas de referência em qualidade de ensino, como a Escola Normal de Brasília, Escola dos Meninos e Meninas de Rua do Parque, Escola do Parque da Cidade (PROEM) e a Sociedade Pestalozzi de Brasília tiveram em sua gestão essas mulheres fantásticas de minha família. E, assim, nasci e cresci em meio ao espaço pedagógico, em um vai e vem de discussões político-educacionais, mudanças e transformações entre as décadas de 1970 e 1980. Ainda adolescente, entrei para o quadro do magistério no final dos anos de 1980. Era bastante previsível, pela minha história de vida, que eu me tornasse professora.

As primeiras experiências com o magistério público ocorreram em uma Região Administrativa de periferia do Distrito Federal onde, desde o início, tive que lidar com obstáculos à aprendizagem dos estudantes que, muitas vezes, redundavam em reprovação, exclusão e/ou evasão escolar. A baixíssima renda familiar, a ausência paterna e/ou materna, as situações de negligência e outras adversidades eram fatores recorrentes que, equivocadamente, eram utilizados como justificativa para a não aprendizagem. Como consequência, a responsabilização pelo fracasso escolar sempre recaía sobre os estudantes, cabendo a nós educadores apenas constatar os fatos que muitas vezes eram vistos como

“previsíveis”, já que eram vistos por muitas pessoas como consequências quase naturais dos fatores externos e/ou de deficiências orgânicas ou psíquicas dos estudantes.

Essa situação nunca foi algo pacífico para mim. Sempre me causou uma estranheza e um enorme inconformismo ouvir de alguns colegas de profissão que “uns nasceram para a caneta e outros para a enxada”. Essa frase soava sempre como uma pancada em meus ouvidos! Acreditava que deveria haver uma saída, uma maneira possível e, mesmo sem ter tido acesso ainda às ideias de Vigotski (1896-1934) nessa época, acreditava que deveria existir um “caminho de rodeio”, um modo, um jeito de aprender e de ensinar que alguns de nós, educadores ainda não conhecíamos e que, certamente, possibilitaria a aprendizagem e evitaria a exclusão escolar.

Na década de 1980 e 1990, a presença de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais<sup>1</sup> (ENEE) nas escolas públicas regulares<sup>2</sup> do Distrito Federal ainda era algo muito incipiente. Nesse período, ocorreu a transição do modelo integracionista para o inclusivo e havia muita resistência e dúvidas por parte dos estudantes, das famílias, dos especialistas da área de saúde e por parte dos profissionais da escola regular e especial de ensino. Nas escolas que lecionei íamos sendo informadas nas reuniões pedagógicas de que as escolas especiais seriam “integradas” às escolas regulares, paulatinamente, e que os Centros de Ensino Especial do Distrito Federal – instituição organizada exclusivamente para o atendimento dos estudantes com deficiência física, sensorial ou intelectual - seriam, pouco a pouco, extintos.

A partir da promulgação da Constituição Federal da República em 1988, da Declaração de Jontiem, em 1990 e da Declaração de Salamanca, em 1994, dá-se início, no Brasil, a um período de discussões sobre a universalização da Educação e a implementação, nas escolas regulares, de uma política de Educação Inclusiva que culminou com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008) documento que coloca na centralidade do debate da escola, a inclusão escolar. O documento destaca a sua fundamentação na concepção dos direitos humanos e conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Organizações não-governamentais, grupos de advocacia, setores jurídicos, comunidades de pais e pessoas com deficiência que dinamizam o debate da universalização da

---

<sup>1</sup>Para Araújo e Del Prette, a nomenclatura “necessidades educacionais especiais” abrange não apenas os alunos com distúrbios de aprendizagem advindos de fatores orgânicos, como também aqueles com dificuldades de aprendizagem, por conta de fatores psicossociais. (ARAÚJO; DEL PRETTE. 2001)

<sup>2</sup>De acordo com o Parecer nº 11/00 do CNE/CEB, Ensino regular, escola comum ou escola regular de ensino é a instituição que garante acesso aos conteúdos básicos da escolarização e desenvolve os conteúdos dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e as modalidades da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, promovendo avaliação contínua do desempenho do estudante.

educação no dia a dia da escola impulsionaram mudanças que envolvem ações legais e políticas. Essa movimentação atingiu/atinge as escolas no sentido de repensar e reorganizar o trabalho pedagógico com vistas à garantia dos direitos apreçados nesses documentos, favorecendo as discussões e as articulações para uma escola inclusiva.

Por ser parte ativa desse movimento de mudanças, meu inconformismo frente à exclusão e negação dos Estudantes com Necessidades Especiais, percebida nos mais diversos cargos que ocupei na minha trajetória profissional, foi alimentado e fortalecido, o que me instigou a buscar uma melhor compreensão do tema.

Com o passar dos anos e por meio de uma observação diária e atenta desse processo de mudança – ora como docente, ora como gestora, ora como membro da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem<sup>3</sup> (EEAA), ora como formadora de formadores – evidenciou-se que a inclusão escolar não estava garantida por nenhum dos aspectos isolados: formação profissional docente, estratégias pedagógicas, atendimentos especializados e, tampouco, pelas determinações legais, mas havia algo que não estava dado, não estava previamente determinado e que, por vezes, viabilizava a inclusão e, em outras, obstaculizava-a.

Não pretendemos aqui fazer uma análise dicotômica e maniqueísta da escola, lançando juízos de valor sobre o trabalho desenvolvido pelos professores da escola inclusiva separando o adequado do inadequado; o certo do errado; o bom do mau; o belo do feio; o eficiente do ineficiente. Mesmo porque, acreditamos que essa é uma visão reducionista das situações e das vivências. Aquilo que se vive está constituído subjetivamente nas histórias de cada um e é significado a partir da singularidade de cada pessoa. Dessa forma, a nossa análise defende o fato de que dimensões subjetivas estabelecidas a partir do contexto escolar estão imersas na inter-relação entre subjetividade individual e subjetividade social<sup>4</sup> de forma complexa, nas quais a inclusão tem sido um mote polêmico e desafiador.

Para melhor entendimento do exposto, buscando compreender o que pretendemos explicar, lembrei-me de todas as unidades educacionais nas quais trabalhei. Foram onze escolas, quase todas inclusivas, em termos oficiais. Em cada uma delas eu vivi experiências totalmente diversas e a cada mudança de local de trabalho havia a imersão num ambiente diferenciado, mesmo que com pontos comuns. Em algumas, o tempo passava rapidamente, havia muito que fazer e uma avalanche de ideias a serem postas em prática. A esperança e a crença em um trabalho pedagógico de qualidade eram sentimentos presentes nesses espaços.

---

<sup>3</sup> EEAA – a caracterização da Equipe de Especializada de Apoio à Aprendizagem estará contemplada no capítulo II desse estudo.

<sup>4</sup> Os conceitos de subjetividade individual e social nesse estudo, estão vinculados à Teoria da Subjetividade proposta por González Rey e serão esclarecidos no capítulo II.

Eram ambientes vivos e ricos de ensino e de aprendizagem, mesmo que houvesse, e sempre há momentos de tensão e discórdia. Locais nos quais os desafios eram vistos de forma positiva e eram encarados como crescimento.

Em outras, o tempo parecia se arrastar, as reuniões não eram entendidas como espaço legítimo e democrático de ressignificação do fazer pedagógico e de melhoria da qualidade do ensino e, via de regra, os planejamentos não saiam do papel. Ao contrário das outras escolas, não havia tensão e nem dissensões. Todos aparentavam concordar com as propostas da gestão pedagógica durante as coordenações pedagógicas, mas na prática, não efetivavam nada do que havia sido acertado coletivamente. Assim, ir para essas escolas era enfadonho e desestimulador causando desânimo, apatia e chegando até ao adoecimento dos profissionais.

Em termos técnico-administrativos, arquitetônicos e materiais as escolas eram semelhantes, pois, se tratava de escolas públicas de séries iniciais. Mas, em relação às primeiras escolas havia algo que tornava o trabalho criativo, dinâmico e quase sempre agradável, porém, em relação às segundas, ao contrário, a tônica presente era uma apatia e uma descrença que obstaculizavam o processo pedagógico e dificultavam as relações interpessoais dos envolvidos no processo escolar.

Seria o currículo? Os alunos? Os professores? Os gestores? A comunidade escolar? O momento político educacional? As limitações materiais? A remuneração salarial dos professores? Não podemos afirmar que um fator seria determinante em relação aos outros, pois, reconhecemos a complexidade presente no processo educacional e a impossibilidade de uma análise fragmentada. Ninguém conseguia definir de forma pontual, mas, entendemos que os sujeitos, o momento histórico e a subjetividade individual de cada participante desse espaço social se configuravam na negação da inclusão escolar, da melhoria das relações entre os atores da escola, e de ações que privilegiassem a aprendizagem dos estudantes com e sem necessidades educacionais especiais, assim, grande parte dos objetivos e metas definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) não se efetivavam. Essa observação, feita com cuidado, por falta de elementos de pesquisa que pudessem afirmá-la com mais assertividade, apontaram para esse estudo que tem como objetivo compreender dimensões subjetivas de professores em diferentes atuações na escola inclusiva.

Sem buscar a simplificação das respostas em relação às perguntas acima, pois, parte-se da compreensão da complexidade implicada nessas questões, reconhecemos na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa, ambas propostas por González Rey, a base teórico-metodológica possível para possibilitar respostas a essas questões.



A pesquisa, realizada em uma escola inclusiva da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, possibilitou considerações que apresentamos nessa dissertação. No Distrito Federal, o sistema educacional organizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), a partir dos aspectos da inclusão escolar preconizados nos documentos legais estabelece um delineamento de ações práticas, no qual, os profissionais da carreira de magistério público exercem diferentes funções. Estas funções reunidas traduzem as ações inclusivas nas unidades públicas de ensino. Assim, esse estudo foi desenvolvido com colaboradores, que trabalhando em diferentes espaços de atuação pedagógica compõem a prática inclusiva, a saber: Sala de Recursos Multifuncionais, Classe Comum, Classe Especial e monitoria aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

## INTRODUÇÃO

A gênese do pensamento inclusivo pode ser encontrada na obra de Comenius, publicada em 1657, a qual defendia que “a arte de ensinar tudo a todos é uma obrigação e toda a juventude de um e de outro sexo, **sem excetuar ninguém, em parte alguma** deve formar-se nos estudos”. (COMENIUS, 1657, p. 43). (grifo nosso). Evidentemente que essa afirmativa relacionava-se com o momento histórico em que foi elaborada e vinculava-se às demandas e às necessidades da época, assim não se tratava da inclusão escolar como é compreendida atualmente, mas após mais de três séculos, esse discurso ainda se relaciona com muito do que se discute, em termos de ideário da educação na atualidade.

A inclusão escolar, que nas últimas décadas fez parte das reivindicações da sociedade civil, das organizações defensoras dos direitos humanos e das associações de pais e pessoas com deficiência, saiu das páginas dos projetos de lei, das pautas de seminários e congressos e entrou para o cenário pedagógico, configurando-se como uma realidade polêmica e desafiadora. Atualmente, Inclusão Escolar é um direito no Brasil e em vários países do mundo (ARES, 2011; ALONSO; SANCHES; AGUILLELA, 2011, BISSOTO, 2013). Assim, as instituições escolares brasileiras públicas e privadas estão sendo cobradas, por força de lei, a assumirem a responsabilidade pelo processo de inclusão dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais<sup>5</sup> em turmas regulares.

Evidentemente, a inclusão escolar não é algo pronto e acabado. Ao contrário, os movimentos supracitados deflagraram a necessidade de uma série de mudanças legais, políticas, estruturais, além de ajustes e reflexões acerca das concepções sobre educação e aprendizagem e sobre o fazer pedagógico.

Glat e Plesch (2011) afirmam que esse processo não depende apenas de diretrizes legais ou vontade política. Isso porque a determinação legal não torna efetiva a inclusão escolar, assim como a aprovação de uma lei não torna efetivo o seu cumprimento.

Reconhecemos nesse estudo, que a complexidade presente no processo de inclusão escolar indica para uma série de processos articulados entre si que não estão restritos à letra da lei. Cabe ressaltar que o termo complexidade nesse texto não é sinônimo de difícil ou complicado, mas coaduna com a Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin o qual

---

<sup>5</sup> Os documentos que tratam da Escola Inclusiva apresentam a terminologia **Alunos** ou **Estudantes** com Necessidades Educacionais Especiais – A escolha pelo termo Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais está fundamentada nos textos mais recentes sobre o tema, tais como, o Currículo em Movimento da Educação Básica- (SEEDF, 2014), da Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEEDF, 2014). O termo não será substituído por sigla, pois, não se pretende a categorização de pessoas.

defende um conhecimento que rompe com quatro pilares ou princípios de certeza e verdade presentes na ciência desde o início do século XX: o princípio da ordem (estabilidade e constância), o princípio de separação formulado por Descartes (conhecimento objetivo), a redução (o conhecimento de unidades elementares permite o conhecimento de seus conjuntos) e rompe com “[...] a validade absoluta da lógica clássica (dedutivo-indutivo-identitária) que marcava um valor de verdade quase absoluta à indução, um valor de verdade absoluta à dedução e pelo qual toda e qualquer contradição deveria ser eliminada”. (MORIN, 2002, p. 560).

Portanto, o debate sobre inclusão abrange a complexidade humana em sua pluralidade (diferentes necessidades e características) e em sua singularidade (olhar para o que é único em cada ser), pois, a inclusão não se restringe às questões de deficiências ou de configuração orgânica do ser humano. Quanto a essa afirmativa, Mitjáns Martínez declara que “a complexidade constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza”. (MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p.04).

Existe uma urgência na articulação dos processos legais, organizacionais e pedagógicos com vistas à efetivação da inclusão escolar que tem gerado situações diárias de desafios para os profissionais de educação e alcançado outras esferas sociais como a saúde e o direito. (COLLARES, 1994; GARCIA, 1997; GUARIDO, 2007; FÁVERO, 2011; SOUSA, 2011; MEIRA, 2012; MADEIRA-COELHO, 2012a; MARTINS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; ZUCOLOTO, 2007). E, no contexto escolar, as diferentes funções que as colaboradoras desse estudo exercem são elementos constitutivos desses processos de inclusão e a articulação dessas funções compõe o corpo organizacional da escola inclusiva.

As mudanças propostas pela inclusão escolar não se dão de forma linear e direta. Como tudo o que diz respeito às produções humanas, elas são atravessadas por concepções, comportamentos, sentimentos e atitudes que geram percepções diversas carregadas de emocionalidade e de subjetividade. O movimento da inclusão, por se tratar de um processo social, histórico e cultural não é ortodoxo, nem tampouco simples. Como tudo que se relaciona com a história da humanidade, é caracterizado por avanços e retrocessos e está impregnado por interesses que nem sempre convergem para um ponto comum. Nessa luta de interesses estão implicados pré-conceitos, juízos de valor e posturas que transformam o debate sobre a inclusão escolar em um tema cada vez mais relevante e polêmico.

Baptista (2006) chama a atenção para o fato de que as mudanças apontam para a mutabilidade dos objetivos da escola, destacando a importância de se reverem as concepções

sobre os sujeitos e as instituições envolvidas. Outros autores (PERRENOUD, 1993; STAINBACK; STAINBACK 1999; BUENO, 1999; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; TACCA, 2009; MADEIRA-COELHO, 2009; TUNES; BARTHOLO, 2009; SOUZA; RODRIGUES, 2011; MACHADO, 2011; MANTOAN, 2011; SANTOS, 2012; BRITO; CAMPOS, 2013 e ORRÚ, 2014) corroboram com a afirmativa de que a escola precisa ser reformulada em sua estrutura para atender às demandas da educação inclusiva e dos estudantes na contemporaneidade.

A emergência de mudanças na educação é consoante às mudanças históricas que acabaram por exigir uma instituição escolar que seja inclusiva e plural, na qual sejam valorizadas, tanto a singularidade dos sujeitos que a compõem quanto a diversidade característica do ser humano. Assim, o momento histórico atual nos remete a mudanças sociais, culturais, comportamentais, organizacionais e, também, conceituais sobre o fazer pedagógico. De acordo com Reily, (2004) “[...] a cultura de um grupo social é historicamente construída, como resultado da vivência coletiva e cotidiana de gerações anteriores”. Ou seja, para melhor compreender a inclusão escolar no Brasil, é mister estudar o seu processo sociológico, histórico e cultural, a fim de compreender como a educação foi sendo constituída ao longo dos séculos e de como os movimentos sociais e legais significaram-na nos dias atuais.

Entendemos que a compreensão desse processo histórico pode nos permitir a análise dos avanços e dos retrocessos legais e sociais relativos à inclusão escolar. Como todo movimento que envolve o homem e a sociedade, o movimento da inclusão escolar está imerso num universo dialético, dinâmico e complexo próprio da natureza humana.

A organização e o funcionamento do ensino como se apresentam na atualidade poderiam ser revistos e ressignificados. Existem fortes indícios de que a escola não tem cumprido o papel de possibilitar a aprendizagem nem mesmo para quem não tem nenhuma necessidade educacional especial gerando situações de discriminação, evasão e exclusão escolar (BISSOTO, 2013). A introdução do documento que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2010b) levanta essa questão quando declara:

**Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e**

**cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.** (BRASIL, 2010b, p. 9) (grifo nosso).

Cabe ressaltar a relevância dessa afirmativa, pois, ao defender uma mudança estrutural e cultural da escola, o texto evidencia o paradoxal esforço de implementação da escola inclusiva junto à manutenção do modelo de ensino da escola regular. Se o modelo tradicional de ensino foi pensado para estudantes “normais” numa perspectiva de uniformização do conhecimento e de validação de um padrão esperado de aprendizagem, tal fato, evidencia a coexistência de propostas antagônicas. Os sistemas inclusivos que preveem a legitimidade das singularidades de quem aprende vão contra o estabelecido pela escola tradicional na qual só se aprovam os que apresentam comportamentos e propostas previsíveis.

Interessante constatar que pesquisas revelam um aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares em oposição à qualidade do ensino ofertado (MELETTI; BUENO, 2011, p. 381). Esse fato evidencia que os Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais estão entrando na escola regular, mas que isso não se traduz em qualidade de educação para eles.

Ao desconsiderar a qualidade do ensino pode haver um retrocesso histórico do que já foi conquistado em termos de igualdade de direitos para os Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, e o percurso da inclusão pode se atrelar a práticas que negligenciem ou desfavoreçam esses estudantes gerando um movimento contrário ao que se pretende alcançar, ou seja, promovendo a consolidação da exclusão num contexto inclusivo. Com vistas a evitar essa situação, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF iniciou a Campanha Nacional pelo Direito à Educação com o mote: **Fora da escola não pode!** e **Na escola sem aprender também não pode!**, em 2010, na defesa de que a educação pública de qualidade precisa ser contextualizada, integral e inclusiva.

A seguir, apresentamos a construção textual nesse estudo. Entendemos que esse texto não esgota, nem responde a todas as demandas, mas abre campos participativos e reais de significação sobre dimensões subjetivas de professores que atuam na escola inclusiva.

No primeiro capítulo tratamos da inclusão social e escolar como movimentos que se implicam e se articulam mutuamente.

No segundo capítulo, trazemos um recorte histórico do panorama internacional da inclusão escolar. Buscando o entendimento histórico/cronológico esse movimento em nível internacional e na esfera nacional. Posteriormente, apresentamos como se traduzem as leis federais no âmbito local e que medidas político-institucionais são adotadas para a organização e funcionamento da escola inclusiva no Distrito federal. Como fechamento dessa linha

histórico-geográfica, pontuamos como se organiza o atendimento à educação inclusiva na Coordenação Regional de Ensino e na escola onde foi realizada a pesquisa.

No terceiro capítulo, tratamos das concepções de deficiência e o impacto na inclusão escolar trazendo reflexões teóricas sobre os aspectos e do desenvolvimento na inclusão escolar enfatizando a aprendizagem dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais como algo possível. Iniciamos com a perspectiva de desenvolvimento das crianças com deficiência de Lev Semionovich Vigotski (1997, 2007) com base na obra Defectologia e ampliamos para as contribuições que González Rey traz com a Teoria da Subjetividade (2004, 2007a, 2007b, 2010, 2011a, 2011b) - teoria em processo de construção e intenso debate na atualidade entre o autor que a propõe e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Para concluir o capítulo, tratamos de forma mais pontual de dimensões subjetivas de professores sobre o processo de inclusão escolar, ou seja, o valor das questões subjetivas de professores para enfrentar desafios da inclusão e os sentidos subjetivos do professor que colaboram para a aprendizagem do aluno e seu processo inclusivo.

O quarto capítulo é dedicado ao percurso epistemológico e metodológico no qual a pesquisa foi realizada trazendo como base teórico-epistemológica a Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (1997; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2014), incluindo a análise e construção das informações que se constituíram a partir de dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação acerca da inclusão escolar.

## **CAPÍTULO I - A INCLUSÃO SOCIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR: MOVIMENTOS QUE SE IMPLICAM E SE INTERCONECTAM**

O aspecto polissêmico da inclusão traz sempre consigo questões sociais. Não se pode falar de inclusão escolar sem a compreensão de que ela emerge de uma perspectiva maior de direitos humanos: **a inclusão social**. Assim, falar de inclusão é falar de todos os segmentos marginalizados da sociedade, fortalecendo a defesa de que todos poderão e deverão estar em igualdade de direitos dentro ou fora da escola.

A inclusão social, marcada por movimentos em prol das minorias sociais mais especificamente no final dos anos de 1950 e nas décadas de 1960 e 1970 (MAZZOTTA, 1987; JANNUZZI, 1985; GLAT; FERNANDES, 2005) contemplou as pessoas com deficiência, assim como demais grupos estigmatizados da sociedade e desde então, tem sido tema de discussão no espaço escolar e ganhado força e adeptos por todo o mundo (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Kassar (2006) indica que o termo “política de inclusão social” no Brasil, surgiu na década de 1990, quando o Governo Federal implantou/fomentou diversas ações de cunho social, alicerçadas em acordos internacionais, tais como: a Declaração de Jontiem em 1990, a Declaração de Salamanca em 1994, e a Convenção 182 da OIT em 1999, entre outros.(KASSAR, 2006, p.119).

Respeitando essa política, a escola se constituiu num espaço de amplas discussões e ações que transitou entre à perspectiva de transição da segregação dos estudantes para a integração na escola comum e, desta, para o paradigma da inclusão, pois, desde o início do século XX, se atribuiu a escola “[...] o local de socialização que amplia as relações iniciadas na família, local de aprendizagem sistematizada e acesso institucionalizado ao conhecimento”. (BAPTISTA, 2006, p. 07).

Assim, estar na escola passou a ser a validação para o indivíduo ser parte integrante da sociedade e o século XX marcou e ampliou progressivamente a concepção de quem são os indivíduos “escolarizáveis”. (BAPTISTA, 2006) O conceito de escolarização diz respeito à esse fenômeno institucional de poder do Estado do qual são deliberadas regras e diretrizes que definem o que é e o que não é escola. Ribeiro (2009) traduz a explicação de Jean Hébrard (1990) ao conceituar escolarização como:

Um complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações

pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares. (RIBEIRO, 2009, p. 53).

Logo, inclusão social e escolarização são conceitos imbricados um no outro, pois, a questão da inclusão social passa pela concepção de que só estarão incluídos socialmente os que tiverem acesso à escola, ao conhecimento que ela organiza e à validação social que ela proporciona. Poder-se-ia dizer que, quão maior a escolarização do indivíduo, maior será o seu reconhecimento e a sua aceitação social.

Porém, de acordo com Bissoto (2013), não se pode assumir uma postura ingênua de acreditar que a educação, **por si só**, resolverá as profundas questões sociais; mas as desigualdades de acesso, permanência e qualidade do ensino nas escolas ainda são consideradas a principal causa para a desigualdade de renda, vinculando-se fortemente, à violência e à marginalização social.

Esse conjunto de questões que estudiosos trazem sobre a inclusão social, inclusão escolar e escolarização, permitem que se entenda que existem fatores que podem validá-las ou não. Destacamos, no universo complexo que é a escola, a organização político-educacional da escola inclusiva que prevê funções/cargos diferenciados que são vivenciados pelos sujeitos que atuam nela. Esses sujeitos não apenas reproduzirão suas atribuições, mas darão significado aos cargos por meio das experiências vividas dentro e fora da escola inclusiva de maneira subjetiva. Entendemos que o exercício do magistério em uma turma inclusiva pode ser uma experiência exitosa para uns e traumática para outros; instigante para uns e repulsiva para outros, positivamente marcada em uma determinada vivência e negativamente significada em outra pelo mesmo sujeito, em diferentes momentos da trajetória profissional. Isso ratifica o caráter contraditório, complexo e subjetivo das vivências humanas.

A experiência escolar é também uma experiência social; dessa maneira, a inclusão social e escolar confundem-se e implicam-se em si mesmas. Isso porque não existe inclusão social sem que o Estado se responsabilize por estabelecer políticas públicas que oportunizem a todos a educação sistematizada e formal; e estabeleça medidas de acompanhamento e de avaliação do processo de inclusão escolar. Evidentemente, a inclusão social pressupõe políticas de inclusão escolar, de igualdade de oportunidades e de justiça social.

Santos (2012) relembra a função social e cidadã da escola ao afirmar que “a escola, no cumprimento de seu papel social, deve levar o sujeito a tomar consciência de si mesmo e do meio que o envolve e fazê-lo desempenhar o papel social que lhe cabe como cidadão do mundo, do trabalho e da comunidade em que vive.” (SANTOS, 2012, p. 21).



Além da relação existente entre inclusão social e inclusão escolar, outro conceito importante nesse estudo é o de diversidade. A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem. Em relação à educação, educar na diversidade significa conceber uma escola que possa contemplar a todos os estudantes, participando e contribuindo com o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Em um documento que baliza a educação na atualidade, a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) estabelece no Eixo II – “Educação e diversidade: Justiça social, inclusão e direitos humanos”, no item 114, que “[...] a diversidade, como dimensão humana, deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais de poder”. (BRASIL, 2014).

Dessa forma, a defesa da inclusão escolar concebida a partir do respeito à diversidade, evoca uma transformação social do Estado rompendo com a forma discriminatória e segregacionista na qual, historicamente, foi constituída a sociedade brasileira. Acerca disso, o item 118 do supracitado documento traz com propriedade o que deve ser a escola inclusiva na perspectiva da contemporaneidade, ao declarar que:

Os movimentos sociais, que atuam na perspectiva transformadora, reeducam a si e a sociedade e contribuem para a mudança do Estado brasileiro no que se refere ao direito à diversidade. Ao mesmo tempo, afirmam que a garantia a esse direito não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, colocam em questão a forma desigual pela qual as diferenças vem sendo tratadas na sociedade, nas instituições educativas e nas políticas públicas em geral. Alertam, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a riqueza e a complexidade da diversidade, pode-se incorrer no erro de reforçar o papel estruturante do racismo e, desse modo, tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade que se propaga pela conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pela condição física, sensorial ou intelectual. (CONAE, 2014, p. 28).

Esse trecho evidencia a riqueza e a complexidade da diversidade. Vale ressaltar que a diversidade sempre esteve presente na escola mesmo antes do movimento de inclusão da atualidade. O que é diverso, diferente ou heterogêneo é algo constitutivo do humano e, por isso mesmo, nem a escola nem nenhuma esfera social jamais foram compostas por pessoas iguais. Neste sentido, a busca por um modelo padrão de comportamento é uma negação da própria natureza humana.

O conceito de diversidade é essencial à compreensão da escola inclusiva na perspectiva dos diversos referenciais legais internacionais e nacionais. Outro exemplo disso, é a proposta do Currículo de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que reestrutura o seu currículo:

[...] partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. (SEEDF, p. 41, 2014).

A proposta desse documento relaciona-se com a inclusão entendida a partir da perspectiva da diversidade, cumprindo o mandamento constitucional exposto no artigo 205 ao afirmar que “A educação, direito de *todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). (grifo nosso). O significado da palavra *todos* no texto da Carta Magna visa eliminar quaisquer dúvidas quanto a quem pode e deve estar na escola regular.

Em seguida, o artigo 206 estabelece, no inciso I, “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O acesso tem sido garantido pela efetivação de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas públicas e a permanência está prevista como dever do Estado de ofertar o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino (CF, 1988, art. 208.). Esse texto se fortalece nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Artigo 24 que trata da Educação e exige que os Estados Partes assegurem “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida[...]” (BRASIL, 2009).

A relevância do estudo dos aspectos legais da inclusão escolar parte da compreensão de que os documentos internacionais são fortes instrumentos de pressão que terminaram por influenciar a Constituição Federal da República do Brasil. A Carta Magna é um documento basilar na construção das outras leis federais. As leis federais normatizam a organização das políticas de inclusão, ao traduzirem a letra da lei, poderão implicar o trabalho dos sujeitos da escola em sua ação docente.

O capítulo seguinte visa a um breve recorte histórico da inclusão escolar em alguns países, um resgate da estrutura legal da inclusão no Brasil, uma abordagem da política organizacional de inclusão no Distrito Federal – como se apresenta na Coordenação Regional de Ensino e na escola onde foi realizada a pesquisa.

## **CAPÍTULO II - BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

É recente o debate sobre a escola como um espaço de promoção de igualdade e justiça social e, portanto, de inclusão, se considerarmos a história da educação no Brasil e no mundo. Mesmo antes da defesa da inclusão escolar no Brasil, sempre que houve uma proposta de educação para a maioria excluída, interesses políticos e governamentais hegemônicos substituíram-na por outras prioridades de cunho econômico pautadas em valores da minoria detentora do poder e da economia, o que definiu a constituição de um país com baixo nível de escolaridade e um grande atraso social e cultural. Embora reconheçamos a importância dessa discussão, não a desenvolveremos mais profundamente, por não entendermos que vai além dos objetivos dessa pesquisa.

O tópico a seguir tem o objetivo de situar o leitor quanto às diretrizes que compõem o arcabouço jurídico-institucional da educação especial e da inclusão escolar (que em alguns documentos se separam e em outros se integram) apresentando um breve histórico da inclusão em nível internacional, nacional e como ela se traduz nas políticas públicas do Distrito Federal, na Coordenação Regional de Ensino e na Unidade Educacional onde foi realizado o estudo empírico.

Entendemos que discutir o processo histórico da inclusão escolar pode auxiliar na compreensão de dimensões subjetivas de professores que atuam na perspectiva inclusiva, pois, os instrumentos legais – que foram elaborados em consequência do envolvimento de governos, associação de pais e organizações de pessoas com deficiência na busca pela melhoria do acesso à educação às pessoas que estavam alijadas do sistema educacional por impedimentos de natureza intelectual, sensorial e física – são elementos que implicam a ação docente desses professores. Acreditamos que a estrutura legal e organizacional da inclusão pode também transparecer na prática do professor, por suas experiências e concepções, pois, balizam as ações docentes e constituem-se em modos de pensar e de vivenciar o ensino inclusivo.

### **2.1 UM RECORTE INTERNACIONAL DA INCLUSÃO ESCOLAR**

A leitura dos documentos internacionais da ONU e da UNESCO para a implementação do processo de inclusão escolar como um todo demonstra a força que essas organizações têm como representatividade internacional de debate, de discussão para discussão do mundo todo. A inclusão social tem sido amplamente discutida na

contemporaneidade e, conseqüentemente, envolve a inclusão escolar. Assim, esses textos legais impulsionaram mudanças e avanços na ressignificação das concepções sobre integração da educação especial junto ao sistema educacional regular configurando-se na defesa de uma educação para todos ou educação inclusiva. A ONU e a UNESCO foram e permanecem sendo referências em termos de orientação e base legal para a inclusão escolar nos países que são seus signatários. O movimento de inclusão escolar está imbricado e perpassado por diversas iniciativas dos movimentos de inclusão social muito presentes no final do século XIX e ao longo do século XX. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; BISSOTO, 2013) A compreensão e o monitoramento desses movimentos são abordados pelos autores de maneira muito diferenciada. Dessa forma, para uma melhor visualização cronológica e geográfica desses movimentos no mundo, apresentamos ao final dessa pesquisa, em anexo, um quadro elaborado por Ares (2011), no qual, estão listados alguns documentos da ONU e da UNESCO que constituíram historicamente o que conhecemos sobre a inclusão escolar nos dias atuais.

A legislação internacional da inclusão escolar constitui e intervém nas ações educacionais dos países vinculados à ONU e à UNESCO e tem um significado processual, cultural e histórico diverso em cada país. Percebemos que, mesmo que os documentos tenham vigorado em períodos diferentes, a transição do processo de integração para o de inclusão não se deu de forma homogênea em torno do mundo, permanecendo processual e em constante movimento.

Em âmbito internacional, os pressupostos da educação inclusiva foram inaugurados, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 (UNESCO, 1998). Posteriormente, foram elaborados tratados, declarações, pactos, convenções, relatórios e diversos outros instrumentos legais que objetivaram a garantia de direitos para as pessoas com deficiência nas diversas esferas sociais implicando vários países do mundo no movimento da inclusão.

Considerando as diferenças culturais e históricas de outros países, apresentamos a seguir tópicos a partir de autores que estudaram aspectos da educação inclusiva nos Estados Unidos da América, na Inglaterra, na Alemanha e na Espanha. Essas informações são relativas a momentos pontuais, e evidenciam que o movimento a favor da inclusão escolar ocorreu relativamente na mesma época nesses países.

De acordo com Rahme (2013), no início da década de 1990, o termo inclusão (do inglês, *inclusion*) integrou as publicações referentes à educação especial nos Estados Unidos da América e na Suécia. Em 1994, o documento amplamente citado por vários autores e,

presente também nessa pesquisa, a Declaração de Salamanca que trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais pela UNESCO inaugura a perspectiva de uma educação inclusiva, trazendo para o cenário educacional não apenas a escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, mas abre a discussão acerca de uma educação que contemple a diversidade, que contemple uma educação para todos.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) afirmam que, nos Estados Unidos da América, até aproximadamente os anos de 1800, as pessoas com deficiência não eram consideradas dignas do acesso à educação formal. Junto a elas, estavam os afrodescendentes, indigentes, pessoas com comportamento fora dos padrões, imigrantes recém-chegados e minorias. A partir do final do século XIX e grande parte do século XX foi estabelecida e expandida a educação especial nesse país. No final da década de 1970 e no início da década de 1980, iniciou-se a integração de estudantes com deficiência em classes regulares pelo menos por meio turno. O atendimento de estudantes com deficiências graves foi intensificado no ensino regular ao final da década de 1980. Apesar das reivindicações de unificação da educação especial e regular em tempo parcial ou integral por iniciativa da Associação para as Pessoas com Deficiências Graves, houve também tentativas de modificar, parar e até mesmo retardar o ensino inclusivo. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Em 1978, na Inglaterra, foi publicado o Relatório ou Informe Warnock no Departamento de Educação e Ciência, em razão do trabalho coordenado por Mary Warnock. Esse documento apresentou ao parlamento inglês mais de 200 tópicos de grande relevância acerca das condições da educação especial baseado numa pesquisa realizada ao longo de quatro anos. O relatório teve repercussões nacionais e internacionais em textos legais implicando, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil. (EDLER CARVALHO, 2002). Entre os pontos levantados nesse documento, foi feita uma forte crítica à concepção de deficiência da época, marcando a importância da singularidade dos sujeitos para contribuir com os rumos da educação inglesa. Edler Carvalho (2002) traduz o relatório acima ao dizer que “[...] em outras palavras, significa que a presença da deficiência não implica, necessariamente, dificuldades de aprendizagem” e que “[...] inúmeros alunos apresentam distúrbios de aprendizagem e, não são, necessariamente, portadores de deficiência”. Por meio dessa perspectiva, o foco desloca-se da “criança com defeito” para a maneira como a escola estabeleceria estratégias e procedimentos para lidar com a criança considerando suas limitações sem torná-las mais significativas que a própria criança.

Beyer (2010) afirma que o movimento de integração<sup>6</sup> na Alemanha teve início na Escola Flämming, em Berlim (1973) completando, atualmente, mais de quarenta anos de existência. A experiência pioneira vivenciada nessa escola impactou e influenciou dezenas de outras escolas nesse país. A iniciativa desse trabalho é atribuída a um grupo de pais que estabeleceu a ideia de educar crianças com e sem deficiência no mesmo espaço escolar. Mesmo contra a oposição e o desconhecimento de gestores e educadores da época, a Escola seguiu seu projeto intitulado “experiência de integração na Escola de Ensino Fundamental Flämming” com o apoio de um grupo de pesquisa da universidade de Berlim que acompanhava a experiência. (BEYER, 2010).

Em 1979, na cidade de Hamburgo, iniciou-se a aprendizagem de crianças com e sem necessidades educativas especiais por meio de três projetos pilotos. A análise desse estudo revelou que as experiências realizadas e os princípios da integração - equivalentes aos de inclusão da contemporaneidade, “[...] apontavam para a possibilidade de que crianças com as condições individuais diversas poderiam apoiar-se reciprocamente, estimularem-se e complementarem-se”. (BEYER, 2010, p.46-47).

Para o autor, existem questões de aproximação entre a realidade alemã e a brasileira, a serem consideradas: um acento histórico quanto ao tempo de trabalho, no sentido da relevância, com a inclusão escolar; os argumentos que apontam para a importância do reconhecimento da convivência com as diferenças; a criação de um rico campo de aprendizagens que contemplam o desenvolvimento de habilidades de tolerância e da aceitação do outro e a importância do conceito de diferença que inclui situações individuais, carregadas de potencialidades, habilidades e também adversidades presentes nas crianças com necessidades educacionais especiais ou em qualquer outra criança do ambiente escolar.

Na Espanha, assim como na maioria dos países da Europa, houve mudança do fenômeno da reclusão institucional dos que apresentavam diferenças sensoriais, motoras ou comportamentais para a proposta de integração com base num modelo de normatização e integração escolar implicando uma renovação e uma revisão do conceito de educação especial. Naranjo, Martíns e Gomez (2000) afirmam que as mudanças na concepção de educação especial foram profundas e ocorreram em um curto espaço de tempo.

González (1988) apontava há duas décadas, a necessidade de uma mudança social para que houvesse a possibilidade de edificação de uma escola que integrasse os Estudantes com

---

<sup>6</sup> O autor utiliza o termo “integração” em seu texto, pelo fato de ser esse o uso corrente na Alemanha, mas esclarece que corresponde aos enfoques conceituais característicos do projeto de inclusão escolar ou da educação inclusiva.

Necessidades Especiais na escola regular espanhola quando afirmava que “[...] do ponto de vista dinâmico, a educação especial integrada ao sistema educativo comum supõe toda uma política educativa, uma planificação interministerial, uma organização escolar e um tratamento interdisciplinar, implica, por sua vez, uma mudança social” (GONZÁLEZ, 1988, p. 46).

Alonso, Sánches e Aguillega (2011) afirmam que a história da inclusão escolar na Espanha também evoluiu como nos demais países da Europa passando do modelo de instituição segregacionista para o modelo integracionista de normalização e, posteriormente, para uma mudança de paradigma rumo à escola inclusiva e de educação para todos. No entanto, alertam para o fato de que ainda se confundem os conceitos de integração com inclusão social. Os autores admitem a semelhança dos termos, mas destacam que “[...] embora os objetivos sejam aparentemente semelhantes (ou seja, a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade), a perspectiva e a filosofia das duas construções são radicalmente diferentes”. Para marcar a diferença da qual estão falando, destacam que o conceito de inclusão:

[...] vai além do conceito de integração, ou seja, não se trata de garantir que estudantes com deficiência e sem deficiência compartilhem os mesmos espaços, os mesmos contextos e o mesmo currículo, mas que as escolas os incluam, independentemente do ambiente social, da cultura de origem, da ideologia, sexo, etnia ou situações pessoais resultantes de deficiência física, intelectual, sensorial ou de superdotação intelectual. (ALONSO; SÁNCHEZ; AGUILLELA, 2011, p.224).

Dessa forma, diferentes países no mundo adotaram a educação inclusiva como uma nova maneira de pensar a educação, a deficiência, a diversidade e os direitos humanos.

O próximo capítulo tratará da história e da trajetória das políticas públicas no Brasil e tem relevância para a compreensão desse percurso histórico que não se apresenta de forma linear e direta, mas sim, eivado de movimentos contraditórios, heterogêneos e não-lineares.

## 2.2 A HISTÓRIA E A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A gênese do pensamento de inclusão e universalização da educação surgiu no Brasil, inicialmente nos debates da Assembleia Constituinte de 1823 com as discussões acerca da organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado (SAVIANI, 2011, p.119). Evidentemente, a universalização defendida nessa época estava bem distante da concepção de inclusão nos dias

atuais. Havia uma minoria da população brasileira com acesso à educação no país, apenas gozavam desse privilégio os filhos de senhores de engenho e possuidores de títulos de nobreza. Ressalte-se que a falta de instrução impedia o exercício da liberdade do “novo soberano”: o povo. (SAVIANI, p. 122).

Em 1826, com a reabertura do parlamento, o problema nacional da educação pública foi retomado. Neste momento, a preocupação era com a modulação do ensino em quatro graus, a saber: 1º grau (pedagogias), 2º grau (liceus), 3º grau (ginásio) e 4º grau (academia), ou seja, o objetivo era organizar a instrução pública e ao mesmo tempo buscar a sistematização do ensino (SAVIANI, 2011). A necessidade de universalizar por meio da disciplina rígida e da homogeneização da instrução delineia a educação pública desde esse período, o que se configura num paradoxo à universalização, e que é um dos fatores que ao longo da história da educação brasileira, marcou a segregação e a exclusão escolar.

A educação pública, gratuita e universal sempre foi vista como algo dispendioso pelos chefes de Estado e, no caso do Brasil, a priorização disso como política pública não era interessante para as elites que detinham o controle do poder público, jurídico e governamental. Houve vários momentos históricos em que o discurso da necessidade de igualdade de direitos, de educação, de necessidade de acesso à informação e à cultura foi tratado em âmbito nacional, mas essa discussão não passou de pequenas manifestações e, ao longo da história brasileira, o que prevaleceu foi um descaso com o que se relacionava ao ensino público, gratuito e universal. (AZEVEDO, 1958; MACHADO, 2004; TEIXEIRA, 2007).

Se a escola como um direito público, gratuito e laico no século XX ainda era um problema social de difícil solução, a inclusão escolar de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, então, era algo muito distante. Desde o início da institucionalização da educação formal no Brasil, os movimentos relacionados à educação nacional foram determinados pela concepção social, política e econômica de cada governo e estavam implicados na concepção de homem, de sociedade e de direitos das classes dominantes.

De acordo com Silva (2008) até a década de 1940 não havia uma preocupação no panorama da educação nacional – tampouco da educação internacional - com as crianças deficientes. Os programas e ações educacionais eram direcionados às crianças “normais”. (SILVA, 2008).

Os registros de escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil estão marcados de forma mais pontual na década de 1950, pois, de acordo com Mazzotta (1999), “[...] o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente



assumido, em nível nacional, pelo governo federal, com a criação de *campanhas* especificamente voltadas para este fim, a partir de 1957”. (MAZZOTTA, 1999, p. 49) (grifo do autor).

A partir de movimentos sociais mais específicos como: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB/1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamim Constant – RJ, em 1958; a Campanha Nacional de Cegos – CNEC/1960; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME/1960, vinculada à Sociedade Pestalozzi e à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), todas instituídas juridicamente por meio de Portaria Ministerial, foi caracterizada a responsabilização do Estado frente à pessoa com deficiência. (MAZZOTA, 1999).

Em 1942, participou do processo histórico da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) fundada pela primeira-dama Darcy Vargas, e desde a sua inauguração até a sua extinção em 1995, marcou um caráter assistencialista em relação às pessoas com deficiência.

Por influência de movimentos externos, a partir de 1948, como signatário dos movimentos mundiais, o Brasil construiu paradigmas de educação que estavam baseados na Declaração dos Direitos Humanos. Entre estes paradigmas estava o direito à educação, mas apenas em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 4024/61 (BRASIL, 1961) determinou o direito dos “excepcionais” à educação - conforme nomenclatura adotada à época - preferencialmente, nos sistemas gerais de ensino.

Em 1960, foram implementadas diversas iniciativas promovendo um aumento significativo dos serviços de ensino especial. Ferreira (2006) afirma que o final dessa década e o início da década de 1970 foram marcados pela concepção de normalização e integração dos estudantes com necessidades especiais, declarando que:

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área da educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda constitucional de 1978 e a lei nº 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação das carreiras especializadas em educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/ educação especial). (FERREIRA, 2006, p. 87).

Posteriormente, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) que alterou a Lei nº 4024/61, também trouxe em seu texto aspectos relativos ao atendimento de alunos com deficiência física e mental, dos alunos em atraso e dos superdotados. Neste sentido, nota-se que a lei reconhece o direito de as pessoas com deficiência receberem um tratamento especial, o que ainda estava distante da inclusão como a concebemos atualmente, mas compõe esse caminho histórico. No Art. 9º essa lei afirma que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (MEC,1971).

A Lei afirmava que os estudantes deveriam receber tratamento especial, porém não sinalizava nenhum aspecto que viesse a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, deixando a cargo dos Conselhos de Educação essa responsabilidade.

Em 1973, como resultado do I Plano Setorial de Educação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pela gerência da educação especial no Brasil, definindo entre outras metas a “[...] implantação da maioria dos subsistemas estaduais de Educação Especial e a expansão da área junto ao ensino regular” (FERREIRA, 2006. p. 102) Esse órgão propiciou apoio técnico e financeiro a instituições públicas e particulares de educação especial.

Após cinco anos, em 1978, o MEC, em parceria com o Ministério da Previdência e Assistência social (MPAS) publica a Portaria Interministerial de 10 de março de 1978, nº 186/78 que tinha como objetivo “[...] ampliar oportunidades de atendimento especializado de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social.” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I).

Tal atendimento estava condicionado a uma visão diagnóstica e prognóstica que limitava a ação pedagógica, pois, segundo essa Portaria:

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base no diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional. (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

Nessa postura, o que estava reificado era o modelo biomédico no qual era importante nomear a deficiência, ou seja, diagnosticá-la e prever os caminhos possíveis do seu desenvolvimento e prognóstico.

Treze anos após a sua fundação, por meio da Portaria nº 69/86, o CENESP trouxe outra perspectiva para a educação dos estudantes especiais. À época, no MEC ainda

prevalecia uma visão integracionista, na qual o estudante precisava corresponder às demandas da escola, ou seja, aprender o conteúdo programático estabelecido, **da mesma maneira e no mesmo tempo** que os estudantes da escola regular. Tal medida não só impedia a universalização do ensino, como reiterava a exclusão e a discriminação desses estudantes. Essa Portaria trouxe um pequeno avanço no entendimento do que deveria ser a inclusão escolar em contraposição à Portaria Interministerial de 1978, que dava destaque ao enfoque médico-psicossocial. Por meio dela, o CENESP avançou na compreensão do direito do Estudante com Necessidade Educacional Especial, passando a conceber o seu atendimento como um mecanismo pelo qual se poderia promover o desenvolvimento de suas potencialidades, conforme consta no objetivo do Art. 1º:

[...] proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social. (BRASIL, 1986, art. 1º).

Esse documento trouxe como destaque e pioneirismo o atendimento educacional especializado<sup>7</sup>, e a substituição do termo “excepcionais”, tão comum na época, pelo termo **educando com necessidades especiais**.

A Constituição Federal de 1988 trouxe objetivos que contemplaram os direitos humanos de segmentos marginalizados propondo “[...] promover o bem de todos sem preconceito [...] e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Tais objetivos foram ratificados num documento posterior: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, cap. V - Da Educação Especial. Nesse documento, houve uma grande mudança em relação à postura anteriormente assumida pela LDBEN nº 5692/71, passando para a defesa da igualdade de direito e acesso à escola regular para Estudantes com Necessidades Especiais sem negligenciar a necessidade de uma organização e de um atendimento que respeitasse as suas especificidades e que garantisse uma formação especializada para os professores que os atenderiam. Tais medidas, não resolveram tacitamente os desafios da inclusão escolar, mas representaram avanços nesse processo histórico.

Em 1989, a Lei nº 7.853, regulamentada pelo Decreto nº 3298/99, dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e sobre a

---

<sup>7</sup> Desde essa época o termo **atendimento educacional especializado** já era utilizado para referir-se ao trabalho de estudantes com necessidades especiais, mas a concepção do atendimento educacional especializado é concebida de outra maneira nos textos legais mais recentes. Ver documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008), Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 (MEC/ CNE/CEB) e Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), definindo no Artigo 2º, caput que:

Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive do direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

E estabeleceu no seu parágrafo único que:

Para o fim estabelecido no caput desse artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos dessa Lei, tendo tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

[...] f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência **capazes de se integrarem no sistema regular de ensino**. (MEC, 1989, p. 03) (grifo nosso).

Notadamente, a alínea “f”, desse texto legal; ao definir que as pessoas portadoras de deficiência deveriam ser “capazes” de se integrar aos sistemas regulares de ensino, configurou-se em obstáculos à efetividade da inclusão escolar plena na medida em que a apresenta em termos condicionais. O destaque dessa alínea visa marcar a nossa compreensão de que, a inclusão foi/é constituída em termos históricos a partir da concepção social de deficiência e do que significava/significa a presença desses estudantes na escola. Essa condição que prega a “capacidade” do estudante para estar na escola regular dialoga com a concepção de integração que ainda está subjetivada nas ações docentes e nas práticas escolares.

A integração e a inclusão escolar são fatores que ainda geram conflitos no debate atual. Isso porque, “integrar” o Estudante com Necessidades Educacionais Especiais, desde que **apto para acompanhar o processo desempenhado pelos demais estudantes regulares** – afirmativa da Lei nº 7.853, (CORDE/1989), abriu espaço para uma exclusão velada desses estudantes, já que só os que se comportassem e se desenvolvessem “de maneira igual” aos estudantes sem deficiência, seriam considerados aptos. (BRITO; CAMPOS, 2013). De outra maneira, “incluir-los” sem o atendimento educacional especializado e sem as adaptações necessárias às suas necessidades, também poderia ser a legitimação da exclusão configurada em moldes inclusivos. Sobre essa dualidade, Prieto (2006) declara:

Concomitantemente ao movimento da integração, o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem. Desse modo, ao invés de “aproximar” o aluno com necessidades educacionais especiais dos chamados padrões de normalidade, a ênfase está na identificação de suas potencialidades, culminando com a construção de alternativas para garantir

condições favoráveis à sua autonomia escolar e social”. (PIETRO, 2006, p. 38).

Educadores e legisladores brasileiros, acompanhando as orientações e estudos internacionais, incorporaram novos e relevantes conceitos relacionados à educação especial na legislação infraconstitucional, ou seja, leis, decretos, resoluções, portarias que se encontram em nível hierarquicamente inferior à Carta Magna — merecendo especial destaque o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/ 1990).

A década de 1990, de forma especial, foi marcada pela articulação de diversos segmentos da sociedade civil, associações, grupos de pais, organizações políticas e governamentais que apoiaram as ideias trazidas nas Declarações e Tratados Internacionais com vistas à defesa da legislação em favor a inclusão social de pessoas com deficiência. Incluído nos apelos de inclusão social estava o âmbito educacional. A respeito do valor da articulação desses grupos sociais, Madeira-Coelho afirma que:

[...] o princípio da inclusão passa a ter valor na sociedade atual porque corresponde ao trabalho social de um considerável grupo de pessoas, porque junta conceitos caros e importantes de justiça e responsabilidade social, de solidariedade e reconhecimento da diversidade humana e, principalmente, porque implica todos não em uma ética abstrata ditada por normas idealizadas, mas em uma ética que se origina e se legitima nas relações com o outro, nosso semelhante diverso. (2011, p. 154).

Em 1994, o MEC publica a Política Nacional de Educação Especial, documento que defende a visão integracionista e é fundamentado no princípio da normatização, com enfoque no modelo organicista de deficiência atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes um impedimento para sua inclusão na escola e na sociedade. Paradoxalmente, a publicação dessa política ocorre no mesmo ano, em que o Brasil se torna signatário da Declaração de Salamanca, na Espanha, que conforme citações anteriores<sup>8</sup>, define as “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”. Tal medida manteve a estrutura paralela e substitutiva da Educação Especial condicionando o acesso e a permanência dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais à semelhança e à homogeneidade em relação aos estudantes das escolas comuns. A exigência de que os estudantes especiais fossem “iguais aos ditos normais”, evidencia-se no trecho:

[...] Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, **os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum,**

---

<sup>8</sup>Ver páginas 04, 12, 18.

**no mesmo ritmo que os alunos ditos normais** (BRASIL, 1994, p. 19).  
(grifo nosso).

Esse texto evidenciou a opção pela integração em detrimento do processo de inclusão escolar que estava sendo marcado pela Declaração de Salamanca e defendido em nosso país e em vários países do mundo.

Como anunciado na página 21, essa ambiguidade nos mostra que dentro de um quadro político-institucional, há momentos de recuos e contradição, já que todo o arcabouço jurídico é também construído por pessoas que divergem e opõem-se entre si. Isso evidencia a inexistência de uma linearidade histórica, pois a história perpassa as questões culturais e é marcada pela complexidade e pela subjetividade presente nas relações humanas. Assim, a escola inclusiva, como espaço social é constitutiva e constituinte da subjetividade dos sujeitos que a compõe, configurando-se numa verdadeira “rede” de questões sociais, históricas e culturais que se relacionam mutuamente e que se interconectam com a singularidade dos sujeitos. Essa afirmativa é relevante, principalmente, se considerarmos que os professores subjetivam as leis educacionais em maior ou menor grau.

Sete anos depois da publicação da Política Nacional de Educação Especial, o Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica define a Resolução nº 02 (CNE/CEB, 2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. As diretrizes afirmavam que as instituições de ensino deveriam estabelecer um setor responsável pela educação especial, entendendo educação especial como uma proposta que visava **assegurar aos educandos a dignidade humana, a busca de identidade própria e o desenvolvimento para o exercício da cidadania**, definindo em seu Art. 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, CNE/CEB, 2001).

A exigência da Resolução nº 02 não foi suficiente para a transformação do espaço integracionista da escola em um espaço inclusivo, assim como nenhum outro instrumento legal, por si só, tem essa força, pois toda mudança na escola envolve os sujeitos que constituem o cenário escolar e a sociedade civil, onde estão presentes: valores, preconceitos, mitos, crenças e atitudes – enfim - a dimensão subjetiva singular dos sujeitos que nela convivem.

Ainda em 2001, por meio da Lei nº 10172, de 09 de janeiro, o Congresso Nacional aprovou o **Plano Nacional de Educação** (PNE/2001-2010), que é um plano decenal de educação, e baseia-se no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, ao afirmar que a Lei

estabeleceria o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual e se pautaria na LDBEN de 1996. Ainda, determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação do PNE, seria encaminhado ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF/1990), (AGUIAR, 2010, p. 709). O segundo decênio do PNE (2011-2020) estabeleceu vinte metas multidimensionais e apresentou na meta quatro “[...] universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) publicou o **Direito à Educação, Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** - orientações e marcos legais, com o objetivo de apoiar a disseminação e a aplicação da lei em promoção e defesa dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, é um texto que referenda e legitima outros textos que defendem a inclusão escolar. Reitera-se nele a importância de que os documentos legais da escola inclusiva sejam lidos e possam significar uma mudança efetiva na educação como um todo.

Em 2007, a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na ONU, também foi um instrumento de cunho internacional que visou garantir e promover os direitos humanos de todos os cidadãos e, em particular, das pessoas que apresentam necessidades especiais.

Em seu preâmbulo, a Convenção relembra os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas afirmando que os Estados Partes da presente Convenção “[...] reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. (ONU, 2007).

No Brasil, a Convenção foi aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, pelo Decreto Legislativo nº 186, de 2008. A partir de então, seu Protocolo Facultativo passou a ter valor constitucional. Esse documento fortaleceu o construto teórico e jurídico brasileiro para os direitos das pessoas com deficiência que tem sido constituído ao longo das últimas décadas.

Ainda em 2007, é aprovado pelo Presidente da República, o **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, que defende a inclusão escolar como uma “[...] ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando”. (BRASIL, 2007). O texto evidencia a necessidade de unificação do sistema de ensino no país ao declarar que a visão fragmentada do ensino:

[...] intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (BRASIL, MEC/2007, p. 06).

Em 2008, o MEC publica a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, documento que norteia as ações das instituições escolares a partir do paradigma educacional de inclusão. Esse documento, trouxe à baila questões que historicamente se constituíram em práticas discriminatórias e, objetivou romper com essas práticas se articulando com o movimento mundial pela inclusão e reconhecendo os seus aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos. É um documento que apregoa a superação da lógica de exclusão historicamente estabelecida e que defende uma política de educação de qualidade para todos os estudantes.

Em abril de 2008, após um amplo debate desenvolvido na **Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB**, concluiu-se a necessidade de um debate nacional sobre educação que envolvesse o poder público e a sociedade civil, sob a coordenação nacional do MEC.

Esse debate teve como princípios norteadores a educação escolar de forma sistêmica, sem fragmentações entre os níveis e modalidades de ensino. Assim sendo, houve a articulação de inúmeras conferências, com destaque para a 1ª Conferência Nacional de Educação – CONAE, que ocorreu entre 28 de março e 1º de abril de 2010. Esta conferência foi consequência de uma mobilização nacional para construção de um sistema nacional articulado de educação que envolveu a sociedade civil, o Congresso Nacional, os sistemas educacionais de ensino e os órgãos de educação. Nesse movimento foi elaborado o Documento Referência CONAE 2014 – II CONAE que foi realizada de 19 a 23 de novembro, em Brasília, 2014.

Pelo advento da Lei nº 13.005 de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) com a finalidade de apontar e resolver as pendências legais no concernente ao documento produzido pela CONAE 2010. O documento evidenciou a necessidade de se estabelecer forma de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a fim de que seja atribuída a parcela de cada ente federado.

Interessante perceber que o percurso histórico da inclusão escolar revela que saímos de uma perspectiva assistencialista para uma perspectiva de direito. A trama que deu origem a esses documentos decorre de fatos e movimentos construídos ao longo da nossa história. Isso



é processual, é histórico e é cultural também. Ao longo da história, percebemos movimentos contraditórios, complexos e dinâmicos que marcados pela complexidade e subjetividade humanas, traduzem as experiências das pessoas envolvidas nesse processo.

Compreender essa construção legal e histórica também se justifica porque ela se articula com o tema desse estudo, pois, demonstra a legalidade de uma Classe Especial - onde uma professora atende a apenas um estudante, uma Sala de Recursos Multifuncionais - com seu funcionamento especializado, uma Classe Comum Inclusiva – com redução do número de estudantes e a Monitoria nas escolas inclusivas – com o atendimento individualizado dos estudantes. Tais fatos evidenciam a existência das concepções de inclusão “materializadas” nas ações docentes, nas estratégias pedagógicas e na organização político-educacional das escolas.

Atualmente, existem outras instâncias além dos instrumentos legais, oriundos de diferentes esferas sociais lançado por espaços midiáticos, organizações não-governamentais e grupos de pessoas interessadas na inclusão escolar e social.

Seguindo o percurso histórico e geográfico da inclusão escolar proposto nesse estudo, apresentamos um breve levantamento da política institucional da inclusão escolar do Distrito Federal no item a seguir.

### 2.3 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), órgão responsável pela organização político-institucional do Governo do Distrito Federal, estrutura-se a partir de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, “[...] que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola”. (SEEDF, 2014).

Articulado à SEEDF, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), fundamentado na LDBEN nº 9394/96 e na Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF – 1993) definiu as políticas públicas institucionais para a escola inclusiva, pautada nos instrumentos legais.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup>Os instrumentos legais que definem a política organizacional da escola inclusiva no Distrito Federal alinham-se aos documentos da esfera nacional e estão anexados no final desse texto.

No Distrito Federal, o atendimento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais iniciou-se na década de 1970 e estava direcionado aos que tinham algum tipo de deficiência. Esse atendimento, na época, estava pautado em princípios de *individualização*, *segregação* e *integração* desses estudantes que eram matriculados em instituições especializadas denominadas Centros de Ensino Especial. Esse processo não logrou êxito quanto à integração desses estudantes provocando a necessidade de revisão dessas políticas públicas. O Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial traz o entendimento do que eram/são os Centros de Ensino Especial, informando que:

Na rede pública de ensino do Distrito Federal, o início de escolarização dos estudantes com deficiência acontecia em instituições especializadas, denominadas Centro de Ensino Especial, com a possibilidade de atendimento em classes especiais, cujas turmas eram menores e formadas por estudantes com deficiência, e tinham como objetivo prepará-los para a integração total, ou seja, a inserção em classes comuns de ensino regular. No entanto, permanecia-se com um regime de atendimento pautado pela segregação de alunos ao espaço pedagógico e social do coletivo da escola. A ineficiência desse processo gerou evasão, repetência ou ainda o retorno do estudante às instituições especializadas. (SEEDF/GDF, 2014, p. 09).

A partir da década de 1990, movimentos de vários setores da sociedade exigiram a revisão da política de integração em função do resultado que pouco ou quase nada contribuía para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais fortalecendo a urgência da implantação de políticas de inclusão de todos na escola comum. O enfoque passa a ser atribuído à diversidade desses estudantes, com o respeito às suas especificidades e seu desenvolvimento global.

Em 2002, por meio do Decreto nº 22.912, foi regulamentada a Lei nº 2.698 de 2001 que dispõe sobre atendimentos especializados aos estudantes portadores de deficiência na Educação Básica em estabelecimentos públicos e particulares de ensino do Distrito Federal. O documento reitera a necessidade de avaliação psicopedagógica que evidencie a necessidade do atendimento especializado e defende a necessidade de equipe multidisciplinar, consoante as deficiências apresentadas, estabelecendo quatro salas para o atendimento: Classes especiais, Classe de Integração Inversa, Sala de Recursos Materiais e Salas de Apoio. Conforme será apresentado ainda nesse capítulo, nota-se que a organização do atendimento especializado vai sofrendo pequenas adaptações ao longo do tempo para melhor atender o Estudante com Necessidade Educacionais Especiais. Isso, se justifica pela mudança na compreensão do que sejam necessidades especiais para aprender e estar incluso na escola que se articula com o conceito de diversidade tratado nesse estudo.

Em 2006, foi publicado o Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal que teve o objetivo de organizar as ações pedagógicas do Atendimento Educacional a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – que era uma reedição de um plano publicado na década de 1990 com a mesma nomenclatura.

Em 2010, a SEEDF revisa e atualiza o plano orientador do Ensino Especial, mantendo seus princípios e eixos fundamentais, mas modificando sua estrutura e seu conteúdo com vistas a atender a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI/2008) e a avaliação institucional realizada por meio do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE.

Esse documento, intitulado **Orientação Pedagógica – Educação Especial** – (OP/2010), - que também teve uma primeira versão na década de 1990 - ressalta a importância de se respeitar o caráter contínuo e processual dessa mudança, defendendo não a ruptura imediata com as vivências passadas, mas propondo “[...] novos paradigmas facilitadores do processo de redirecionamento e de aprimoramento do sistema de ensino, voltado à implementação de efetiva e eficaz educação inclusiva” (OP/DF, 2010).

A Orientação Pedagógica 2010 tem grande relevância para esse trabalho, pois, é um documento que faz parte do dia a dia dos professores que atuam em diferentes funções na escola inclusiva servindo como fonte de consulta que norteia e esclarece como se organiza a estrutura da inclusão escolar.

Com vistas a contemplar todas as especificidades dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, está organizado em seis tipos de turma o atendimento nas etapas/modalidades da Educação Básica de estudantes com deficiência (Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Deficiência Auditiva/Surdocegueira e Deficiência Visual), transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. As definições seguintes constam na Orientação Pedagógica (OP/2010) e na Estratégia de Matrícula 2014<sup>10</sup>, que esclarecem a caracterização de cada uma delas.

Consideramos importante trazer para o texto a classificação das turmas da escola inclusiva, em função da proximidade com esse trabalho e do valor para esse estudo. Destacamos, assim, esclarecimentos a respeito delas, a saber:

1) **Classes Comuns Inclusivas do Ensino Regular** -aquelas que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 garantam o acesso e a

---

<sup>10</sup>Documento disponível em [www.cre.se.df.gov.br](http://www.cre.se.df.gov.br)

permanência do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais na instituição educacional regular, contendo, em sua estrutura professores capacitados para a regência de classe e especializados<sup>11</sup> para o atendimento especial; adequações curriculares quando necessárias ao desenvolvimento dos estudantes; serviço de apoio pedagógico especializado; sala de recursos; rede de apoio interinstitucional de saúde, trabalho e serviço social; sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem colaborativa em sala de aula; constituição de redes de apoio e aprofundamento e enriquecimento curriculares aos estudantes com altas habilidades. (OP/2010).

2) **Classe de Integração Inversa** - que é uma alternativa para o funcionamento da Classe Comum. Está preconizada no artigo 2º do Decreto nº 22.912/2002. Trata-se de uma Classe constituída por estudantes com deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). O estudante pode permanecer em turma de Integração Inversa pelo tempo que precisar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A situação do estudante nessa turma deverá estar prevista no Estudo de caso/Adequação Curricular, que terá a participação do professor regente, da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e da Sala de Recursos (AEE) por não se tratar de necessidade transitória. (SEEDF, 2014).

3) A **Classe Especial** – que é constituída exclusivamente por estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU), Deficiência Visual (DV) ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), com modulação específica para cada caso. A presença do estudante nessa turma é de caráter transitório e deve ser autorizada pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB)/Coordenação de Educação Inclusiva (COEDIN). O estudante deve ser avaliado anualmente pelo serviço de apoio (EEAA, SOE e AEE) e pelo professor regente para que seja analisada a necessidade de continuidade nessa classe. (SEEDF, 2014)

4) A turma de **Educação de Jovens e Adultos Interventivo** - é uma classe constituída exclusivamente por estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU) e com Transtorno Global do desenvolvimento (TGD), a partir dos 15 anos de idade, com modulação específica, os quais já estejam matriculados e em processo de aprendizagem nessas respectivas turmas. (SEEDF, 2014).

5) A **Unidade Especial** é uma classe constituída por estudantes surdos (DA) e/ou surdocegos cuja Língua Brasileira de Sinais é a língua de instrução. Destinada a todos os

---

<sup>11</sup>As definições sobre professor capacitado e especializado constam nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: § 1º e § 2º do Art. 18. (CNE/CEB, 2001).

estudantes que tenham Libras como língua materna ou que estejam adquirindo em função de suas condições psicolinguísticas e/ou por opção do estudante/família. (SEEDF, 2014).

- A **Unidade Especial – Português L2** – que é uma classe ofertada a partir do 3º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio a Língua Portuguesa como segunda língua com professor bilíngue.
- A **Unidade Especial – outros componentes** -que é uma classe ofertada do 6º ano até o final do Ensino Médio, outros componentes curriculares poderão ser ofertados em Unidade Especial, com professores habilitados, estudantes ouvintes bilíngues ou surdos.

6) A **Classe de Educação Bilíngue** – que é constituída por estudantes ouvintes e estudantes surdos e/ou surdocegos, com modulação diferenciada.

Ainda contemplam a estrutura da política educacional para a inclusão no DF: a Sala de Recursos Multifuncional a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), os Centros de Ensino Especial (CEE) que estão diretamente ligados às escolas comuns inclusivas.

A **Sala de Recursos Multifuncional** no Distrito Federal é uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que obedece a dois modelos básicos: sala de recursos generalista e sala de recursos específica. Nas salas generalistas são atendidos, por professores especializados, estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMU) e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Nas Salas de Recursos Específicas são atendidos, por professores especializados, estudantes Deficientes Auditivos (DA), Deficientes Visuais (DV) e estudantes com Altas Habilidades e Superdotação (AH/S). (OP, 2010).

A **Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA)**. Segundo Gontijo (2013), o Serviço de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal fundiu, em 2004, as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e as Equipes de Atendimento Psicopedagógico<sup>12</sup> formando-se um único serviço multidisciplinar, composto por psicólogo, pedagogo. Essa nova equipe, a EEAA, teve o objetivo de “[...] promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educativas especiais, por meio de serviços pedagógicos especializados.” (GONTIJO, 2013, p. 70). Essa fusão

---

<sup>12</sup>As Equipes de Atendimento Psicopedagógico eram responsáveis pelo suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino regular e as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial realizavam avaliação de alunos da rede pública de ensino e crianças da comunidade com suspeita de necessidades educativas especiais (FEDF, 1994).

ocorreu em função da compreensão de que ambas realizavam trabalhos semelhantes em ambientes diversos o que gerava concepções e práticas diferenciadas sobre as causas e intervenções nas dificuldades escolares.

Os **Centros de Ensino Especial** são instituições especializadas mantidas pela Secretaria de Estado do Distrito Federal e amparadas pela Lei Distrital nº 3.218/2003. Fundamentam-se na LDBEN nº 9394/96, na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e na Resolução CEDF nº 01/2009. A Orientação Pedagógica (OP/2010) os define como:

[...] uma instituição especializada de atendimento educacional e de desenvolvimento humano de estudantes com deficiência. Apresenta um atendimento pautado em condições que preveem a presença de profissionais qualificados; adota, extraordinariamente, o currículo da Educação Básica com adequações significativas e currículo funcional; dispõe de programas e procedimentos metodológicos específicos, bem como equipamentos e materiais didáticos adequados à educação desses estudantes. (SEEDF/GDF, 2010, p.96).

Dessa forma, os CEE são unidades públicas de ensino com características diferenciadas das escolas comuns, pois, prestam atendimento local e itinerante, sendo um polo referencial de conhecimentos especializados para prestar apoio ao corpo discente e docente da Educação Especial e a toda comunidade escolar de sua região.

A organização político-institucional do atendimento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no Distrito Federal está definida na Estratégia de Matrícula de 2014 caracterizando as etapas da educação básica/modalidades, os períodos/séries/anos e segmentos, o número de estudantes (mínimo e máximo) de cada turma e o número de professores para cada situação do Atendimento Educacional Especializado. Vale ressaltar que esse documento normatiza o processo de matrícula na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para o ano letivo subsequente, em cumprimento ao disposto na legislação vigente, assim, é revista e reeditada anualmente.

Ainda fazem parte da organização do Distrito Federal para a inclusão escolar: o Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual (CEEDV), o Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), as Classes Hospitalares, os Serviços de Apoio e Itinerância: Intérpretes e guia-intérpretes, o Programa de Educação Precoce e as Instituições conveniadas na área de Educação especial: COMPP, AMPARE, APAED, Espaço Com-vivência, ANDE BRASIL, CER, Sociedade Pestalozzi e CEAL, entre outras.

Assim, a articulação dessas instituições constitui a organização político-educacional da inclusão escolar no Distrito Federal. As funções desenvolvidas pelos sujeitos que participaram desse trabalho estão estabelecidas em documentos norteadores dessa política de inclusão. Consideramos, portanto, que os sujeitos pesquisados compõem essa trama organizacional e subjetivam as suas funções de modo singular. A seguir, desenvolvemos um tópico que trata da inclusão escolar na Região Administrativa, onde se localiza a escola, local da pesquisa.

#### 2.4 A INCLUSÃO ESCOLAR NA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DA REGIÃO ADMINISTRATIVA DA PESQUISA

O estudo da inclusão escolar teve, no início desse capítulo, informações em termos internacionais, passando para o nível nacional e, posteriormente, para o nível distrital; apresentamos agora uma breve abordagem de como se estrutura a inclusão escolar e de que maneira organiza-se o seu atendimento na Região Administrativa local onde foi desenvolvido esse estudo.

Os dados abaixo relacionados referem-se ao Censo Escolar de 2014 dessa Região Administrativa. Foram fornecidos pela Coordenação de Informações Educacionais; da Subsecretaria de Planejamento, acompanhamento e Avaliação Educacional; da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e datam de 26 de março de 2014.

**Tabela 1. Educação Especial - Classe Comum/ Integração Inversa/ Educação Bilíngue**

Etapa/ modalidade	Ano de nascimento					
	De 2010 a 2009	De 2008 a 2000	De 1999 a 1997	De 1996 a 1993	Antes de 1993	Total
Educação infantil	10	6				16
Ensino Fundamental		199	44	17	11	271
Ensino Médio			13	9	8	30
Educação de Jovens e Adultos			2	2	6	18
Total	10	205	59	30	31	335

Fonte: Censo Escolar 2014 (SEEDF).

**Tabela 2. Educação Especial – Classe especial/ EJA interventivo e Unidade Especial**

Etapa/ modalidade	Ano de nascimento					
	De 2010 a 2009	De 2008 a 2000	De 1999 a 1997	De 1996 a 1993	Antes de 1993	Total
Educação infantil	2					2
Ensino Fundamental		40	14	8	1	63
Educação de Jovens e Adultos			2	7	12	21
Total	2	40	16	15	13	86

Fonte: Censo Escolar 2014 (SEEDF).

**Tabela 3. Educação Especial – Instituição Especializada (Centro de Ensino Especial 01) área urbana**

Turno	Atendimento substitutivo/ exclusivo	Atividade complementar	Total
matutino	123	10	133
vespertino	135	15	150
total	258	25	283

Fonte: Censo Escolar 2014 (SEEDF).

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2014, o número de matrícula de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais do Ensino Fundamental - sejam em turmas de classe comum, integração inversa ou bilíngue; classe especial, EJA Interventivo ou Unidade Especial - nas escolas públicas, teve um aumento significativo nos últimos vinte anos. Tal resultado pode ser indicativo de que mesmo com dificuldades, a comunidade da Região Administrativa estudada tem validado o trabalho desenvolvido nas escolas inclusivas simbolizando a mudança na compreensão da sociedade sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais junto aos estudantes das escolas regulares. Cabe ressaltar que, de acordo com a Estratégia de Matrícula 2014 “[...] todas as Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são inclusivas” (SEEDF, 2014, p. 9).

## 2.5 A INCLUSÃO ESCOLAR NO LOCAL DA PESQUISA

O capítulo II pretendeu contribuir para a compreensão de que o processo da inclusão escolar não está restrito a apenas um ou outro aspecto, mas se organiza e se constitui por diversas articulações sociais, culturais e históricas.



Nas Unidades de Ensino, a inclusão escolar se organiza pelo funcionamento das turmas inclusivas em relação aos horários, números de estudantes por turma, adaptações curriculares necessárias, serviço de apoio especializado, acompanhamento multidisciplinar, e planejamento didático-pedagógico, entre outros aspectos. Essa institucionalização da política de inclusão é previamente engenhada antes da entrada do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais na escola e impacta a subjetividade individual dos estudantes, das famílias, da comunidade escolar e a subjetividade social na escola.

Em 2014, a escola da pesquisa apresentou quarenta e uma turmas divididas nos turnos matutino e vespertino, perfazendo um total de novecentos e quarenta e oito estudantes matriculados e frequentes. Atendeu estudantes do 1º período da Educação Infantil (crianças de 4 anos de idade) ao 4º ano de escolaridade do Ensino Fundamental distribuídas da seguinte maneira: **Educação Infantil** – quatro turmas de primeiro período (crianças de quatro anos de idade), quatro turmas de segundo período (crianças de cinco anos de idade) e **Bloco Inicial de Alfabetização – BIA** – oito turmas de primeiro ano de escolaridade, (crianças de seis anos de idade); seis turmas de segundo ano de escolaridade (crianças de sete anos de idade), oito turmas de terceiro ano de escolaridade (crianças de oito anos de idade), oito turmas de quarto ano de escolaridade (crianças de oito anos de idade) e três turmas de Classe Especial. Vinte dessas turmas não atenderam Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e vinte e uma atenderam estudantes com algum tipo de necessidade especial. Foram atendidos: quatro estudantes com diagnóstico de Síndrome de Down, oito com diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), três com diagnóstico de Deficiência Múltipla (DMU), um com diagnóstico de Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), doze com diagnósticos de Transtorno de Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade (TDAH), cinco com diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI) e cinco com diagnóstico de Condutas Típicas (CT). Totalizando trinta e oito estudantes atendidos.<sup>13</sup>

Essa estatística demonstra que mais de cinquenta por cento das turmas são inclusivas. Esse quadro, se comparado ao número de estudantes com Necessidades Educacionais matriculados e frequentes relativo há dez anos (doze alunos), evidencia um aumento de mais de duzentos por cento. Tal situação também pode indicar para um avanço na aceitação e na confiança da comunidade em relação ao trabalho desenvolvido pela escola. O aumento do número desses estudantes com especificidades diferenciadas se relaciona com o que vem sendo apregoado nos instrumentos legais em favor da inclusão, implicando numa nova

---

<sup>13</sup>O quadro detalhando as turmas inclusivas com número total de alunos, enturmação e especificidades dos diagnósticos dos estudantes encontra-se em anexo ao final desse trabalho.

estrutura que repercute na organização da ação docente e modifica a dinâmica do espaço escolar.

Para contemplar o atendimento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, a escola dispõe de profissionais que exercem diferentes funções para a efetivação da escola inclusiva. Dessa forma, fazem parte do quadro de funcionários, professores de classe comum e de classe especial; professora de Sala de Recursos Multifuncional, monitores educacionais, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Orientadores Educacionais. De acordo com as especificidades dos estudantes que são matriculados, a escola busca as adaptações físicas, pedagógicas e administrativas para o melhor atendimento dos estudantes.

O capítulo seguinte trata da concepção de deficiência pela sociedade e de como isso implica a inclusão escolar em suas estratégias operacionais, nas ações docentes e nas dimensões subjetivas dos professores que trabalham com Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

### CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E O IMPACTO NA INCLUSÃO ESCOLAR

*“Eu sou especial assim como todo mundo é.*

*Todo mundo é especial.”*

*“Na vida, eu encontrei barreiras, mas encontrei parceiros.”*

*“A pior barreira é a barreira atitudinal”*

*Antônio Davi de Sousa Almeida, estudante universitário de Fortaleza –CE  
(12ª Semana de Ação Mundial - Comunicação Oral – 23/09/2014)*

A compreensão de deficiência e a sua articulação com o contexto escolar tem sido um ponto nevrálgico da polêmica que se estabelece na inclusão escolar da atualidade. Dessa forma, compreender as formas como a deficiência é significada socialmente e como ela está constituída na educação inclusiva é de suma importância. A partir disso, identificamos que algumas concepções de deficiência podem se constituir em barreiras atitudinais, preconceitos e desresponsabilização frente ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais, processos nos quais os professores podem estar implicados subjetivamente.

Segundo Gugel (2006) devido ao forte preconceito sobre as potencialidades das pessoas com deficiência, há dúvidas quanto à forma de designá-las sem causar constrangimentos mútuos. Nos múltiplos fóruns de discussão nos movimentos sociais de pessoas com deficiência propõe-se a seguinte designação: pessoa com deficiência, pessoa que tem deficiência (física, auditiva, visual, intelectual). A autora alerta para o uso equivocado do termo Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, muito usado na educação em situações que se pretenda falar de forma ampla, por que o termo “necessidades especiais” designa não só as pessoas com deficiência, mas os superdotados, os obesos, os autistas, as pessoas com déficit de atenção e demais distúrbios funcionais de aprendizagem.

Como num vai e vem semântico das terminologias, muitos outros termos foram utilizados: pessoas portadoras de deficiências, pessoas com necessidades especiais, pessoas especiais e pessoas portadoras de direitos especiais, porém, o que se entende hoje como adequado é o termo **pessoas com deficiência**, pois, algumas terminologias apenas servem como eufemismos que evidenciam ainda mais o preconceito em relação à deficiência.

O conceito de deficiência na atualidade apresenta-se na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Art. 1º (ONU, 2007), a qual reconhece que:

Pessoas com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2010, p. 34).

Esse conceito define a pessoa com deficiência numa perspectiva não-limitadora, mas não desconsidera as “diversas barreiras” que possam restringir a sua participação e o seu desenvolvimento, destacando a importância da igualdade de condições, ou seja, de oportunidades para sua plena participação. O desenvolvimento das pessoas com deficiência e sua relação com as outras pessoas não estão definidos *a priori*, pois as “barreiras” podem ser ressignificadas nos contextos dos quais ela participa. Da mesma forma, a inclusão escolar também está significada por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos desse contexto. Assim, a articulação entre esses sujeitos pode incluir ações docentes, estratégias pedagógicas e caminhos que possibilitem que as limitações do estudante sejam passíveis de superação em maior ou menor grau.

Para Raad (2007), a **concepção sobrenatural** advém da antiguidade clássica e foi marcada pelo fenômeno divino e místico, sendo a deficiência considerada como punição aos genitores ou, com o advento do cristianismo, como uma superioridade espiritual merecedora de cuidados e orações. **A concepção naturalista** se baseia na visão organicista apregoada pela medicina. Desse modo, o deficiente traz uma degeneração da espécie e, portanto uma falha da natureza, uma anormalidade. Já a **concepção fatalista** está presente no meio médico e educacional nos dias atuais e a pessoa com deficiência “[...] é vista como alguém que pode perturbar a ordem social estabelecida, representando uma ameaça ao controle imposto [...]”. (RAAD, 2007, p. 46) Nessa concepção, a escola funciona como um aparelho regulador e controlador para a readaptação social do indivíduo desconsiderando a sua subjetividade e a sua singularidade.

Historicamente, o que esteve fora do modelo biomédico que apregoava a saúde e perfeição do organismo humano foi percebido como deficiência e denominado de maneiras diferentes, em épocas diferentes, por concepções ideológicas diferentes. Na Antiguidade Clássica houve o predomínio de uma visão mística, de predestinação e sobrenatural que foi suplantada por uma visão naturalista – momento em que o Renascimento reificou a inteligência humana como valor máximo e guia das ações do homem na terra, chegando a determinação histórica e cultural presentes na contemporaneidade. (TUNES; BARTHOLO, 2008). Mesmo que a concepção de deficiência tenha, indiscutivelmente, se afastado de uma visão apoiada em concepções místicas para um olhar que discute o caráter social, cultural e histórico, na prática, ainda há muito que se avançar rumo a uma compreensão eussêmica da deficiência que possibilite novas ações.

Compreender a deficiência como um conceito em evolução demonstra maiores possibilidades de avanço rumo à inclusão que se pretende no âmbito escolar, ou seja, a

inclusão em termos de cidadania e maior autonomia possível daqueles que apresentam necessidades especiais. Isto porque, o conceito de deficiência como fator limitante e impeditivo do desenvolvimento constitui “barreiras atitudinais”, que nada mais são do que posturas de descrença frente à capacidade de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

O capítulo a seguir traz colaborações de Vigotski (1896-1934) que inauguram o pensamento da deficiência a partir da perspectiva social articulando aspectos individuais e sociais como uma unidade. Nesse sentido não se aparta o indivíduo do social e vice-versa. Eles formam um estado qualitativamente diferenciado que contribui para a quebra de paradigmas fatalistas e limitadores em relação aos sujeitos e possíveis deficiências orgânicas. Tal compreensão implica a concepção de desenvolvimento humano e inaugura uma nova concepção no campo do conhecimento científico.

### 3.1 A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE POSSIBILIDADE DE VIGOTSKI

*“Nada é impossível de mudar  
Desconfiai do mais trivial,  
Na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
Não aceiteis o que é de hábito  
Como coisa natural,  
Pois em tempo de desordem sangrenta,  
De confusão organizada,  
De arbitrariedade consciente,  
De humanidade desumanizada,  
Nada deve parecer natural  
Nada deve parecer impossível de mudar. “  
Bertold Brecht*

Para discutir o mote da deficiência e dos conceitos de coletividade e colaboração, conteúdos essenciais da inclusão escolar, reportar-nos-emos à contribuição de Lev Semionovich Vigotski que em sua obra Fundamentos da Defectologia<sup>14</sup> – tomo V (1997). O conjunto de textos reunidos no tomo V lançou para os psicólogos, no início do século XX, um olhar sobre a deficiência que revolucionou o determinismo e a medição quantitativa do modelo biomédico, inaugurando no debate acadêmico, a concepção da possibilidade de

---

<sup>14</sup>Campo da ciência dedicado ao estudo das pessoas com “defeito”. Termo usado na época em que Vigotski escreveu os textos que compõem a obra Fundamentos de Defectologia .

desenvolvimento e de aprendizagem para a criança com defeito<sup>15</sup> sem restringi-lo à concepção biológica e funcional.

Nessa obra, Vigotski evidenciou o caráter social da deficiência, ao afirmar que:

O processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado socialmente de forma dupla: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento e o segundo aspecto constitui a orientação social da compensação para a adaptação às condições do meio que foram criadas e formadas para um tipo humano normal. (1997, p.19, tradução nossa).

Na sua obra, ele apresentou uma nova psicologia, na qual defendeu a tese de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, e sim, desenvolvida *de outro modo*.” Por esta perspectiva, o autor defendeu um olhar que saísse do paradigma quantitativo da psicologia tradicional e se voltasse para “[...] um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar.” (VIGOTSKI, 1997, p. 12) (grifo do autor). (tradução nossa).

Aceitar **outro modo** de desenvolvimento do indivíduo é romper com as barreiras de padronização e de normalidade, romper com a exclusividade do modelo biomédico e, sobretudo, incluir o outro considerando e respeitando as suas diferenças. É uma porta de acesso à desconstituição do preconceito e conseqüentemente da não-estigmatização das pessoas com deficiência.

No início do século XX, Vigotski provoca uma virada histórica na concepção sobre deficiência ao desenvolver premissas positivas para o estudo das deficiências, e afirma:

Somente com a ideia da peculiaridade qualitativa (não esgotada pelas variações quantitativas de alguns elementos) dos fenômenos e processos que estudam a defectologia, esta adquire pela primeira vez uma base metodológica firme, já que **nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e fundamentos puramente negativos**. (VIGOTSKI, 1997, p.13). (tradução nossa) (grifo nosso)

Partindo de uma perspectiva de possibilidade, de capacidade e de positividade, Vigotski estudou manifestações específicas das variantes do desenvolvimento na criança com deficiência. O autor defende que há uma diferença *qualitativa* entre o desenvolvimento das crianças com e sem “defeito” – termo utilizado na época da escrita da obra. Dessa forma, “as regularidades comuns do desenvolvimento típico e atípico é que teriam expressão ou manifestação concreta singular”. (TUNES; BARTHOLLO, 2008). Para Vigotski, a lógica do

---

<sup>15</sup>O termo criança com defeito é muito utilizado na obra Fundamentos de Defectologia – *Obras Escolhidas*, tomo V e é adequado às concepções da época em que o texto foi escrito.

desenvolvimento é a mesma. O princípio do desenvolvimento é o mesmo para qualquer criança.

Vigotski (2007) trata da origem do desenvolvimento humano em termos filogenéticos e ontogenéticos esclarecendo o que ele chamou de funções psíquicas superiores. Em relação à filogênese as funções psíquicas superiores são formadas durante o período histórico de desenvolvimento da humanidade, já em relação à ontogênese, “[...] o desenvolvimento da criança, a organização e estruturação das formas superiores da atividade psíquica se realizam em um processo de inter-relação e colaboração com o meio social circundante”. (VIGOTSKI, 2007, p.214). É justamente nesse espaço relacional e dinâmico da escola que a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores podem acontecer. Para ele, a unidade social-individual impulsiona o desenvolvimento da criança.

Desta maneira, as vivências estabelecidas socialmente aparecem como a gênese do desenvolvimento em cada um dos sujeitos que aprendem e que estão inseridos num contexto histórico e sociocultural. Para a análise do que propõe essa pesquisa, perceber o desenvolvimento significado pelo social nos permite ponderar questões: primeiro, o desenvolvimento não é algo inato, algo que se recebe apenas geneticamente; segundo, a deficiência é também uma construção social carregada de valores, conceitos e representações, crenças, hábitos, ou seja, está inserida em uma cultura e é significada diferentemente em cada momento histórico.

Para o autor, o impacto social do defeito orgânico é fator gerador de deficiência que se configura numa inadaptação social implicando a personalidade de quem está marcado por ele. Ainda que ele não tenha tratado de subjetividade, essa dinâmica apresentada nos permite compreender a complexidade presente na subjetivação das interações sociais nas quais a deficiência se faz presente, possibilitando caminhos para compreender os processos de significação da aprendizagem de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Sobre isso, Vigotski afirma:

O defeito orgânico do homem nunca pode manifestar-se na sua personalidade diretamente, porque o olho e o ouvido do ser humano não são só seus órgãos físicos, mas também órgãos sociais, porque entre o mundo e o homem está o meio social que refrata e orienta tudo que parte do homem ao mundo e do mundo ao homem.” (VIGOTSKI, 1997, p.74). (tradução nossa).

E acrescenta que:

Uma criança com “defeito” não é inevitavelmente *uma criança deficiente*. O grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade. (VIGOTSKI, 1997, p.20) (grifo do autor). (Tradução nossa).

Seguindo essas considerações, o autor denomina como **luxação social** (VIGOTSKI, 1997, p. 73) o efeito do defeito físico fazendo uma analogia à luxação corporal. Para ele, a deficiência em qualquer aspecto é geradora de um **adoecimento social**, à medida que ela é negada, rechaçada e assume a centralidade na relação social do indivíduo que a possui. A deficiência está à frente do sujeito impactando sua personalidade.

Em consonância com as considerações de Vigotski, González Rey, ao propor a Teoria da subjetividade defende o estudo do desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva subjetiva, complexa, recursiva, histórica e cultural considerando que “*o defeito não é o limitador. O limitador é o impacto dele como produto da relação com o social.*” (GONZÁLEZ REY, comunicação oral, 2013). É limitador, mas não é determinista, porque a significação da deficiência não é algo dado *à priori*, já que os sujeitos vivenciam as suas experiências de forma única, singular e complexa.

Um aspecto que poderíamos considerar importante na configuração subjetiva da deficiência seriam os **processos de colaboração** constituídos na coletividade.

Vigotski chama de **colaboração** (1997, p. 214) as interferências realizadas pelo outro no momento do desenvolvimento da criança. Esse momento é o da interação e da adaptação social. Na educação institucional, é exatamente o momento no qual o professor estabelece estratégias com vistas à organização do processo pedagógico. É nesse momento que o professor age como colaborador e auxilia o estudante a olhar os recursos culturais e sócio-cognitivos e percebe de que forma os estudantes podem utilizá-los para uma melhor compreensão do que se pretende aprender. O professor como colaborador orienta os estudantes a pensarem sobre o objeto de conhecimento, instigando a aprendizagem. Isso significa apostar na transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais de aprendizagem do estudante.

Na colaboração para a aprendizagem com Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, o uso das ferramentas culturais existentes para a mediação da aprendizagem e da criação de novos recursos para a efetividade da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento partem da perspectiva de adaptação daquilo que é socialmente constituído para pessoas sem deficiência. Relevante contribuição Vigotski nos traz quando afirma:

Estamos habituados a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grandioso experimento cultural nos tem mostrado que se pode ler com os dedos e falar com as mãos, isso desconstrói diante de nós toda a convencionalidade e dinamismo das formas culturais da conduta. (VIGOTSKI, 1997, p.186. tradução nossa).

O autor aponta como um grande equívoco o fato de os pedagogos desenvolverem com as crianças que apresentam deficiência intelectual – na época denominada criança atrasada -



apenas atividades viso-motoras e concretas com vistas ao desenvolvimento das funções elementares. Isso se confirma no período:

A escola auxiliar tradicional segue a linha da menor resistência, acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança: a criança atrasada chega a dominar com enormes dificuldades o pensamento abstrato, por isso, a escola exclui de seu material tudo o que demanda o esforço do pensamento abstrato e funda o ensino no método visual-direto e no concreto. (VIGOTSKI, 1997, p. 150). (tradução nossa).

Tal atitude baseia-se nas dificuldades que esses alunos apresentam em elaborações do pensamento abstrato. Essa compreensão esteve e ainda está presente em muitas práticas pedagógicas em relação ao deficiente intelectual. Para Vigotski, a colaboração que se faz premente no desenvolvimento desse aluno é justamente o das funções psíquicas superiores, ou seja, da abstração. Segundo o autor:

Ao operar exclusivamente com representações concretas e visual-diretas, freamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções na conduta da criança não podem ser substituídas por nenhum procedimento “visual-direto”. Precisamente porque a criança atrasada chega com dificuldade ao pensamento abstrato, a escola deve desenvolver esta capacidade por todos os meios possíveis” (VIGOTSKI, 1997, p. 150). (tradução nossa).

No texto da obra *Defectologia*, Vigotski, lança uma pergunta que, apesar de ter sido feita há quase um século é de uma impressionante atualidade: “Que perspectivas se abrem ante um pedagogo quando ele sabe que o defeito não é só uma carência, uma debilidade, mas também uma vantagem, um manancial de forças e atitudes, que existe num certo sentido positivo?” (VIGOTSKI, 1997, p. 46). (tradução nossa). Essa pergunta se relaciona com o objeto desse estudo na medida em que ela pode ressignificar a concepção do professor da escola inclusiva frente ao estudante e aos desafios diários do trabalho com ele. Ela também traz um caráter complexo e contraditório que dialoga com as tensões vivenciadas na escola inclusiva. A deficiência para Vigotski é uma debilidade, mas também é um manancial de forças.

Essa questão está compreendida dentro da perspectiva da compensação da deficiência. O autor reconhece que a compensação é um processo paradoxal, pois, transforma a enfermidade em um estado maior de saúde, a debilidade em força, o tóxico em imunidade, esclarecendo que:

A compensação, como reação da personalidade ao defeito dá início a novos processos indiretos de desenvolvimento, substitui, sobre-estrutura, nivela as funções psicológicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal, vai desaparecendo ou recuando à raiz do defeito. Se vai criando um novo e

particular tipo de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1997, p. 17). (tradução nossa).

Na obra do autor, os exemplos sobre compensação tratam de questões orgânicas, mas ele inaugura uma nova perspectiva sobre a compensação ao destacar que ela também está significada socialmente. No contexto inclusão escolar podemos falar de um exemplo que Vigotski trouxe que se relaciona à compensação da criança cega, mas que podemos estendê-lo para as demais deficiências:

A missão da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua insuficiência física. A missão se reduz a conseguir que a alteração da conexão social com a vida se encaixe por algum caminho. (VIGOTSKI, 1997, p.61). (tradução nossa).

O que de fato se encerra na questão da compensação, no caso da educação, é que a validação social é um ponto basilar da educação e o mote da compensação também se dirige à inserção social e cultural do indivíduo. Não se pode lidar com as limitações do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais com um olhar adstrito à caridade e ao assistencialismo, pois, ao compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência pelo viés da compensação, o professor pode evitar um olhar que engessa e restringe o desenvolvimento do estudante à sua deficiência. Vigotski organiza suas ideias a partir de uma perspectiva do desenvolvimento e da possibilidade entendendo que a deficiência representa uma debilidade, mas paradoxalmente, representa uma força singular. Nesse sentido, o sujeito gera “caminhos de rodeios”, gera alternativas singulares de enfrentamento de suas limitações, a partir da interação com o meio social.

É mister conceber o estudante como capaz de constituir seus próprios mecanismos de superação e desenvolver caminhos de mediação que gerem o seu desenvolvimento, considerando, entre outros espaços, sua inserção no espaço escolar. Na relação entre os professores da escola inclusiva e os Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, podem ser estabelecidas estratégias criativas e específicas para esse fim.

Desse modo, os conceitos de lidação social, colaboração, coletividade, compensação trazidos por Vigotski, nos auxiliam na articulação e compreensão de conceitos da Teoria da Subjetividade de González Rey, porque nos abrem o olhar para a força do social na compreensão do humano sem negligenciar a existência de uma subjetividade individual. Isso nos permite avançar ainda mais para uma concepção mais complexa, sistêmica, dialética e dialógica dos processos da aprendizagem e do desenvolvimento. A base das teorias desenvolvidas pelos dois autores é a perspectiva histórico-cultural e, portanto, ambos compartilham os mesmos princípios.

Perceber a deficiência do aluno de maneira qualitativamente diferente, mas considerar suas possibilidades pode implicar as dimensões subjetivas dos professores da inclusão escolar. A crença na deficiência como fator impeditivo de aprendizagem, pode se caracterizar como um dos principais entraves da inclusão escolar. Ao pensar a deficiência como “outro modo” de desenvolvimento e por uma perspectiva qualitativamente diferenciada e positiva, os profissionais da educação têm como ressignificar a maneira como a aprendizagem se constitui concebendo-a como algo possível, valorizando o diferente.

### 3.2 A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ REY

O estudo que aqui se desenvolve, como já afirmado anteriormente, pretende tratar das dimensões subjetivas de professores frente da inclusão escolar. Falar de subjetividade traz de forma evidente que esse debate está pautado na condição humana<sup>16</sup>, e, portanto, de toda a complexidade inerente a ela. Dessa forma, os estudos sobre a subjetividade nos abre um campo de debate polêmico, complexo, contraditório e infundável. (DELLARI JÚNIOR, 2000). Ainda que outros estudiosos tratem do tema da subjetividade e abordem o estudo do sujeito sob outras lentes, elegemos a Teoria da Subjetividade elaborada numa perspectiva histórico-cultural, proposta por González Rey (1997, 1999, 2003) como um dos construtos teóricos para a análise e desenvolvimento dessa pesquisa, por que entendemos que ela é adequada para responder as nossas inquietações e por ela se traduzir como desenvolvimento atual dos estudos que inauguram uma nova forma de pensar a psique não de forma reducionista ou universalista, mas que contempla uma nova concepção do desenvolvimento humano não separado da cultura e da história de vida de cada um podendo trazer maior inteligibilidade no estudo das dimensões subjetivas de professores no contexto da escola inclusiva.

Por meio dessa teoria, o autor defende a ruptura com a psicologia tradicional que compreende os processos psíquicos numa visão cartesiana-newtoniana. Entre outros aspectos, a Teoria da Subjetividade se apresenta de forma qualitativa e não-determinista aproximando-se de uma visão complexa, sistêmica, dialógica e dialética. Segundo ele:

O desenvolvimento de uma teoria da subjetividade tem de permitir uma articulação tal de categorias, um modelo teórico que possibilite compreender em suas tensões, contradições, inter-relações e configurações um conjunto de processos e operações diferentes, em que umas constituem as outras e são constituídas por aquelas em diferentes contextos da ação do sujeito e do

---

<sup>16</sup>Adotamos esse termo na mesma compreensão de Aquiles Delari júnior (2000 p.14) ao apresentar “condição humana” como definição de algo que é condição para que aconteça o devir humano.

desenvolvimento do sistema geral em que se implicam. Esse macrosistema capaz de integrar teoricamente tais processos recíprocos e complexos de constituição de unidades qualitativamente diferentes, dentro do qual todas as unidades se mantêm em relação, desintegrando-se, reintegrando-se e reestruturando-se dentro do sistema mais geral, é a subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 185).

A subjetividade, nesse caso, aparece como um macroconceito (González Rey, 2001b) que integra categorias que se relacionam e se complementam. Trataremos nesse estudo com aquelas que podem nos auxiliar na compreensão do nosso objeto de conhecimento, a saber: sujeito, sentidos subjetivos, subjetividade individual, subjetividade social. Faz-se necessário esclarecer que, apesar de essas categorias serem nominadas separadamente, elas fazem parte da mesma unidade psicológica e se inter-relacionam de forma permanente e com todos os processos do sistema.

Essa concepção da psicologia concebida a partir de unidades dinâmicas e inter-relacionais permite a “[...] compreensão do psicológico como segmento do real” (MITJÀNS MARTÍNEZ, 2005, p. 14), ou seja, entendemos que essa teoria não trata as questões humanas dissociadas de um contexto social e histórico, nem estabelece uma linearidade e modelo padrão de comportamento, ao contrário, busca o entendimento do ser humano a partir de uma perspectiva histórico-cultural compreendida a partir da complexidade, da dialogicidade, e da subjetividade.

De acordo com González Rey (1999) que a propõe, a subjetividade “[...] é a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua”. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 108).

Assim, o sujeito está entendido não apenas em sua individualidade, mas em sua contínua processualidade, em suas complexas operações reflexivas e representacionais, em sua singularidade e, da mesma maneira, em seus processos de subjetivação social.

A respeito da subjetividade, o autor declara:

A teoria da subjetividade que assumo rompe com a representação que constringe a subjetividade ao intrapsíquico e se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240).

O sujeito de que ele nos fala está concebido na perspectiva histórico-cultural da subjetividade adotada pelo autor, que é tratado como “[...] uma peça-chave para a

compreensão dos complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto nos processos sociais como nos individuais” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235), cabe ressaltar que esse conceito distingue-se do senso comum ou da concepção de um sujeito da razão, controlador de verdades universais visando à manutenção da consciência e da ordem e que foi concebido pelo pensamento cartesiano da modernidade.

Para conceituar sujeito, o autor esclarece diversos aspectos que caracterizam o que essa categoria propõe na Teoria da Subjetividade:

- o **sujeito é reflexivo** e não é apenas um indivíduo, mas é considerado sujeito a partir da sua reflexão em situações vividas em momentos de tensão e de subjetivação individual. Ele é “[...] a expressão da reflexibilidade da consciência crítica.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 234);
- o **sujeito é autônomo** de seu próprio pensamento e de sua emocionalidade, é “[...] o sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim, de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdo que implicam a emoção do sujeito”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 235);
- o **sujeito é social**, pois, “[...] representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 235);
- o **sujeito é emocional**, pois, é “[...] portador de uma emoção comprometida de forma simultânea com sentidos subjetivos de procedências diferentes que se fazem presentes no espaço social dentro do qual se situa em seu momento atual da relação e de ação”. (GONZÁLEZ REY, 2005, pp. 236-237);
- o **sujeito é gerador de sentidos subjetivos**, já que “[...] não está limitado por nenhuma condição subjetiva *a priori* (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 238) e
- o **sujeito é sujeito da prática**, pois, “[...] é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas”. (GONZÁLEZ REY, 2005, pp. 238-239).

Essas nuances apresentadas sobre o sujeito na concepção da Teoria da Subjetividade (1997, 2003, 2007a, 2007b, 2010, 2011a, 2011b), confirmam a escolha do estudo dessa teoria

e, em particular, a escolha pela categoria de sujeito percebida da forma que o autor propõe, pois, são formas de pensar o psiquismo humano que podem ser interessantes para gerar novas zonas de inteligibilidade, novas compreensões sobre processos empíricos e novos caminhos de compreensão acerca do comportamento humano. A compreensão de sujeito a partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade permitiu estabelecer **compreensões outras das dimensões subjetivas dos professores enquanto autor de suas decisões e de suas escolhas frente aos desafios apresentados no contexto escolar inclusivo.**

Acreditamos que a reflexividade, a emocionalidade, o pensamento autônomo, os sentidos subjetivos e a prática são elementos constitutivos do fenômeno humano e, certamente, estão contemplados nas relações do espaço escolar inclusivo.

O estudo da categoria de **sentido subjetivo** também está presente nesse trabalho como conceito importante para a compreensão das dimensões subjetivas de professores da inclusão escolar. Esse conceito, de acordo com González Rey, “[...] tem sido influenciado pelo conceito de sentido da obra de Vigotski e pela forma em que ele colocou o tema da emoção na organização da psique como sistema”. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 10).

Acreditamos que no contexto escolar, os professores e os alunos, podem se encontrar engessados a modelos ideais e homogêneos de professor e de aluno e, se assim for, pouco perceberão a riqueza e a complexidade que está disponibilizada para ambos nesse espaço, perdendo a possibilidade de crescimento por meio da valorização da diversidade e do respeito à singularidade de cada um. Tacca & González Rey afirmam que:

[...] na expectativa do início de sua trajetória escolar, o aluno carrega para a escola não só a cultura do seu grupo, que estará imersa em algo bastante profundo, a sua singularidade. Será com muitos aspectos exclusivos próprios que ele se projetará no processo da aprendizagem escolar, perfazendo essa trajetória e continuando a sua constituição enquanto pessoa nas novas e importantes experiências em um espaço social específico. Serão, sem dúvida, muitas as experiências que o marcarão e que constituirão a sua subjetividade. No entanto, pela experiência em pesquisa e em atuação nas escolas, podemos afirmar que os aspectos subjetivos dos alunos, sua emotividade e os sentidos que produzem no âmbito das situações de aprendizagem não são percebidos e não alcançam a preocupação dos professores na relação diária vivida em sala de aula. (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 144).

Ao afirmarem que “[...] muitas experiências o marcarão e constituirão a sua subjetividade, Tacca e González Rey (2008) reificam a importância do espaço escolar como constituinte da subjetividade individual do estudante. Entender os sentidos subjetivos como constituinte dos processos escolares tem um significado relevante para a compreensão das dimensões subjetivas dos professores da inclusão, pois, os sentidos subjetivos que emergem

dessa experiência podem não ter uma relação direta e linear com a ação docente, mas subjetivam-na. Assim, a categoria de **sentido subjetivo** “[...] enfatiza a unidade do simbólico e do emocional como via de integração da experiência social do sujeito”, nas quais não estão definidas em experiências pontuais nem estabelecidas pela primazia do intelecto sobre o emocional, mas são novas e constantes elaborações a partir de momentos vividos e significados de maneira singular. (GONZÁLEZ, 2007b, p.175). Definido desta forma, **os sentidos subjetivos** são produzidos na singularidade, mas têm um lugar que marca e implica o espaço social que eles ocupam. Em relação aos aspectos simbólicos e emocionais presentes nos sentidos subjetivos, o autor afirma:

o sentido subjetivo é um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções, nas quais um elemento não está determinado pelos outros, embora tenha a capacidade de evocar os outros. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 17).

Mais uma vez ficam evidenciados os aspectos contraditórios, relacionais, emocionais, individuais, sociais e culturais para na compreensão de sujeito que integram a teoria da subjetividade.

Além da concepção de sujeito e de sentidos subjetivos para a teoria da subjetividade desenvolvemos a pesquisa tendo como relevância os conceitos de subjetividade individual e subjetividade social e sujeito que aprende.

Para a compreensão de **subjetividade individual**, é importante marcar que os sujeitos estão nas instâncias sociais, subjetivando esses espaços e sendo subjetivados por eles. Assim sendo, não há como separar o estado de um, do estado do outro. A subjetividade individual do sujeito implica a **subjetividade social** no espaço ao qual ele pertence da mesma maneira que ele é subjetivado por ela. Mesmo que o indivíduo esteja fisicamente só num determinado momento, ele está imerso em um ambiente social (a casa, o trabalho, a igreja, entre outros; todos espaços constituídos cultural e historicamente) e esse ambiente social implica e é implicado pela subjetividade individual.

Na relação entre a subjetividade social e a individual, González Rey afirma que:

Da perspectiva da subjetividade social, os processos deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, ou como um bloco de determinantes consolidados, que adquirem um *status* do “objetivo” diante do subjetivo individual, para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e simultaneamente, constituído. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.202).

Desta forma, a subjetividade tanto no plano individual como no social são inseparáveis e se produzem simultaneamente. Nesse sentido, destaca-se a relevância da história e da cultura nas quais o indivíduo está inserido, pois, ao nascer ele já encontra um contexto social e cultural existente e segue significando e sendo significado por ele ao longo de sua trajetória de vida.

A relação entre subjetividade social e individual é bem mais complexa e contraditória, por meio da qual o comportamento do indivíduo se expressa com diversas contradições entre suas necessidades individuais e sociais, nas quais deve atribuir sentido para manter seu desenvolvimento pessoal no meio de sua expressão social. Entre o social e o individual, não há uma relação linear nem homogênea. (GONZÁLEZ REY, 1997, p.132).

Nessa trama psíquica, a subjetividade individual existe, mas não como elemento estandardizado ou estabelecido *a priori*. Ela se integra à subjetividade social e se faz presente nas situações de vida implicando o espaço social.

Isso posto, tal trabalho de pesquisa discute as categorias de sujeito, sentidos subjetivos, subjetividade individual dos professores e subjetividade social da escola, e desenvolve estudos sobre as dimensões subjetivas do professor da inclusão escolar por reconhecer que existe uma grande relevância em se discutir os aspectos subjetivos que constituem o professor e que não são informações dadas *a priori*. Não estão submetidas às leis e à organização da política educacional de ensino especial, nem estão determinadas pela concepção de deficiência.

Estudar as dimensões subjetivas do grupo de professores que atua com Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais pode fornecer, de forma mais acessível, um entendimento sobre a maneira de o professor lidar com os desafios da escola inclusiva, na forma de eles significarem as experiências com a inclusão nas ações docentes e em sua vida pessoal e indicam pontos de obstacularização e conflitos que precisam ser trabalhados e ser superados

Os sentidos subjetivos dos professores da inclusão escolar geram zonas de sentido que implicam a subjetividade social da escola, configurando ao mesmo tempo a subjetividade individual do professor. Acreditamos que as informações apresentadas nessa pesquisa não elucidarão todas as questões que envolvem a inclusão na contemporaneidade, mas estarão melhor representadas a partir de uma compreensão mais aprofundada dos aspectos de subjetivação do professor que atua na inclusão escolar e de suas dimensões subjetivas, mesmo consciente de que as demais categorias estão representadas no espaço empírico e em espaços pontuais desse estudo.



A amplitude da análise que a Teoria da Subjetividade propõe, responde as nossas indagações sobre como são constituídas as dimensões subjetivas dos professores da escola inclusiva frente aos diversos aspectos que compõem o cenário escolar inclusivo.

## OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo geral **compreender dimensões subjetivas de professores sobre os processos inclusivos em uma escola pública do Distrito Federal**, desdobrando-se nos objetivos específicos a seguir:

- Analisar a relação entre inclusão social e inclusão escolar;
- Identificar documentos legais, internacionais, nacionais e distritais que balizam a organização político-institucional da inclusão escolar;
- Compreender sentidos subjetivos que professores, em diferentes funções da organização educacional, constroem sobre suas práticas docentes em contextos inclusivos;
- Identificar vivências profissionais decorrentes do exercício das funções de professor de classe comum, professor de sala de recursos, professor de classe especial e monitor de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, no contexto de uma escola inclusiva no Distrito Federal.

## CAPÍTULO IV - PERCURSO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

### 4.1 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA – O CAMINHO DE CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA PROPOSTO POR GONZÁLEZ REY

A metodologia nos possibilita um caminho de construção sobre o conhecimento, interpretando-o, ressignificando-o, transformando-o em novos paradigmas em relação ao que se pensava conhecer.

A escolha dessa metodologia se baseia na assunção de que o estudo de dimensões subjetivas dos professores que integram a escola inclusiva exige uma epistemologia que contemple a complexidade e a subjetividade presente nessa ação docente. Consideramos a não-linearidade e a não-objetividade desse processo posto que, toda produção humana é constituída pela subjetividade dos indivíduos que fazem parte dela.

Consideramos também o aspecto dialógico e dialético existente entre o individual e social que se implicam num movimento constante. Nas relações humanas estão presentes as variantes conceituais e emocionais da vida de cada pessoa: suas reflexões, valores, representações, crenças, hábitos e comportamentos que são significados na cultura e na história de cada um.

Nessa metodologia, a análise e construção das informações é passível de mudança e de reflexões a qualquer momento. Dessa forma, rompe com a concepção de que fazer ciência seja estabelecer axiomas sobre o conhecimento e defende a ideia de que “[...] a existência de crenças e representações sobre os temas estudados operam, como sentidos subjetivos, desdobrando-se de múltiplas formas nas produções teóricas sobre o assunto estudado” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.15) o que reitera a impossibilidade de neutralidade do pesquisador e sua subjetivação na pesquisa desde a sua decisão pela mesma até a defesa do texto produzido.

Assim, a metodologia adotada foi a Epistemologia Qualitativa cuja base teórico-metodológica tem sido construída por Fernando Luis González Rey. Nessa vertente, o autor pretende satisfazer as exigências epistemológicas que sejam coerentes com sua Teoria da Subjetividade. E, nos esclarece que:

A legitimação do conhecimento é necessariamente processual e está sempre envolvida com um modelo teórico em desenvolvimento. Nesta posição, não há nenhuma expectativa de conhecer a realidade tal como ela se apresenta, o que de fato despoja o pesquisador da pressão da “verdade” como momento final e indiscutível de uma pesquisa, condição indispensável para realiza-la

segundo esta perspectiva. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 117). (aspas do autor).

Ao “despojar o pesquisador da pressão da verdade”, a Epistemologia Qualitativa permite a ele o reconhecimento e o compromisso com a organização subjetiva presente em todo comportamento ou expressão humana. Assim, a subjetividade, segundo a concepção defendida pelo autor, representa uma realidade complexa que não se defini por categorias *a priori*.

A escolha desta metodologia não é neutra nem isenta de intenções. Tem a ver com quem sou, com o que me parece legítimo nas relações sociais, com a minha trajetória de vida profissional e pessoal e; com a assunção da minha singularidade frente ao ser social que se revela em mim. Dá-se pela compreensão de que essa abordagem metodológica valoriza o processo dialógico entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa permitindo a compreensão da dialética presente nas relações humanas e rompendo com a tendência a “coisificação” do humano presente, muitas vezes, nos modelos positivistas de pesquisa e elaboração teórica.

Em contraposição ao ideário positivista, centrado nos dados e baseado no princípio da neutralidade, a presença do pesquisador constitui, na Epistemologia qualitativa, um meio essencial na produção do conhecimento. Por meio da capacidade reflexiva e interpretativa do pesquisador, a teoria apresenta mudanças frente à tensão com a realidade estudada. Isso porque, o pesquisador não é neutro ao momento da empiria, ao contrário, “[...] ele é um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa”. (GONZÁLEZ REY, 2010).

É fato que existe uma tradição de pensar a ciência que postula a verdade como algo que deve estar imune à influência do pesquisador para que o conhecimento se estabeleça como lei universal. Porém, entendemos que esse paradigma não contempla a subjetividade, a complexidade e a singularidade dos sujeitos envolvidos no momento empírico.

González Rey (2010) considera a relevância da pesquisa qualitativa para a produção de teoria, “[...] para a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem nos processos que caracterizam a observação externa” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.29). A pesquisa qualitativa assumida nesse trabalho estabelece-se como um “sistema aberto” e integra o momento empírico com as ideias do pesquisador.

Nessa metodologia, a condição de sujeito recupera o papel ativo do pesquisador não apenas por sua capacidade de reflexão, isto é, por sua produção autônoma e intelectual ao

longo da pesquisa e em outras perspectivas também. Em relação a isso, González Rey destaca:

O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua condição subjetiva. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 36).

Ao legitimar o pesquisador como produtor de pensamento e de modelos de inteligibilidade, o autor valida o teórico produzido por ele não apenas como abstração, mas como fruto do que foi constituído e constituinte no processo de pesquisa e no seu diálogo com a realidade. Nas palavras do autor:

O reconhecimento do caráter ativo do pesquisador não apenas é um fato isolado obtido com um pouco de boa vontade, mas também é um momento essencial de toda uma aproximação metodológica diferente. A produção de conhecimento é um processo teórico comprometido com uma realidade que o desafia constantemente desde o momento empírico, desafio que constitui uma via de confrontação entre o estudado e o modelo teórico usado em sua significação. Dessa confrontação dependerá tanto o desenvolvimento do modelo teórico, como o aumento de sua capacidade para gerar novas zonas de sentido sobre a realidade estudada. (GONZÁLEZ REY, 2010, pp 36-37).

Ao afirmar que “o pesquisador compromete-se com seu pensamento no decorrer da análise do objeto e esse compromisso o conduz a formular hipóteses e categorias que lhe permitem significar seus pensamentos” (González Rey, 2010, p.138), o autor propõe que implicar-se na pesquisa como sujeito ativo e produtor de conhecimento de forma legítima e dinâmica é assumir sua inteireza na pesquisa não como alguém que apenas observa, anota, levanta e confirma ou não hipóteses, mas como investigador e autor de seus pensamentos, reflexões e posteriores posicionamentos frente à realidade pesquisada.

Nesse estudo, não propusemos fórmulas estandardizadas de agir e pensar frente ao comportamento das professoras colaboradoras, assim, não pretendemos colocá-las no “banco dos réus” apontando suas falhas e limitações frente ao trabalho com a inclusão escolar, tampouco defender ações hercúleas de inclusão a qualquer custo, marcando-a como o único caminho possível, mas por meio da metodologia adotada nessa pesquisa, buscamos compreender como essas professoras percebem, entendem e significam seu trabalho com Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na escola e na sua vida. Como desdobramento da pesquisa, isso nos permite a construção de hipóteses que apontem caminhos para enfrentamentos de desafios na escola inclusiva.

A Epistemologia Qualitativa apresenta três princípios, o primeiro: **o conhecimento como produção construtivo-interpretativa** que se apoia na compreensão de que o

conhecimento não se dá de forma imediata no momento empírico. As informações construídas não revelam o conhecimento a partir da linearidade e da neutralidade. Assim, toda informação passa pelo olhar interpretativo do pesquisador.

Esse princípio parece a mais radical ruptura com o método positivista de ciência que reifica a caracterização dos dados acima dos sujeitos da pesquisa, exigindo que os dados e as hipóteses sejam tratadas de forma impessoal e neutra.

O caráter interpretativo estabelece-se pela necessidade de o pesquisador dar sentido às expressões dos sujeitos estudados. Com base nos indicadores obtidos durante a pesquisa, poderão ser estabelecidos núcleos de sentido que serão reconhecidos como a produção teórica validada. Vale destacar que os indicadores não estão disponibilizados de forma explícita no trabalho empírico, mas serão obtidos a partir da interpretação do pesquisador e de como os indicadores estão subjetivados nesse trabalho. Respeitando esses princípios, puderam ser construídas hipóteses teóricas ou indicadores que se inter-relacionaram possibilitando gerar modelos teóricos definidos como “processos geradores de inteligibilidade e não como verdades últimas, o que tem profundas implicações éticas, legais e profissionais”. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 35).

Esse princípio se articula com a ideia de zona de sentido “como espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 6).

As zonas de sentido, então, constituir-se-ão pela construção do conhecimento inserido numa permanente análise e interpretação dos fatos, dos diálogos informais e sistematizados, das posturas e decisões dos sujeitos, do imprevisto, dos eventos cotidianos, e de situações reais da experiência empírica.

Numa proposta metodológica que contempla e reitera a interpretação dos dados pela lente do pesquisador, os espaços podem ser significados rumo a um maior entendimento e compreensão do que é visto e percebido.

Um segundo princípio é o **caráter interativo do processo de produção do conhecimento**. A partir dessa perspectiva epistemológica, “o principal cenário de pesquisa são as relações pesquisador-pesquisado e as relações dos sujeitos pesquisados entre si nas diferentes formas de trabalho grupal que a pesquisa pressupõe”. (GONZÁLEZ REY, 2011, p.34).

Na Epistemologia Qualitativa, os colaboradores da pesquisa e o pesquisador têm no processo de comunicação a valorização de suas expressões autênticas e autônomas assumidas

frente aos diversos momentos de vida: à linguagem, à emocionalidade significada nos contextos nos quais se insere, nas suas representações e concepções sobre aquilo que o cerca. Tal fato permite produzir um construto teórico relacionado com momento empírico, que está significado nos permanentes movimentos da experiência vivida.

Esse princípio se relaciona com a proposta dessa pesquisa: a consideração de que o aspecto interativo/relacional ressignifica o modo de pensar e de fazer ciência ao assimilar os imprevistos da comunicação humana, os quais são significados como conhecimento. Além deles, essa metodologia contempla os momentos informais como produção teórica. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 34).

Dentro desse espaço relacional e dialógico/interativo são valorizadas as emoções dos sujeitos da pesquisa e os aspectos cotidianos da experiência vivida e a pesquisadora se aproxima ao máximo da subjetividade social presente nesse espaço.

E o terceiro princípio define-se pela **significação da singularidade como nível legítimo de produção do conhecimento.**

Num conceito que se diferencia de individualidade, a singularidade constitui-se como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 35). Diferentemente da perspectiva experimental comportamentalista que percebe o indivíduo como entidade objetivada, a singularidade contempla a subjetividade do sujeito pesquisado. Isso quer dizer, considera como essencial as diferenças existentes nos protagonistas da pesquisa, em seus contextos singulares, em suas crenças, emoções, representações e experiências vividas.

Esse princípio da Epistemologia Qualitativa representa a inovação na forma de pensar o teórico na pesquisa e o valor atribuído a ele. Nessa metodologia, o teórico não está reduzido a teorias preexistentes e modelos herméticos de verificação de hipóteses, mas sim, defende a construção de modelos de inteligibilidade que contemplem a dinâmica e a complexidade presente no campo empírico. Sobre isso, o autor declara:

O valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2010, p.11).

Adotar a Epistemologia Qualitativa como metodologia dessa pesquisa parte da assunção de um desafio frente ao pesquisado. O fato de essa metodologia defender o caráter construtivo do conhecimento é atraente, no que diz respeito à liberdade para a produção teórica, mas é por demais desafiador já que não estão e nem poderiam estar definidos modelos

padrões para a análise das informações. É desafiador e instigante porque nos permite a liberdade na construção da teoria e nos implica com a responsabilidade sobre o conhecimento produzido. Além disso, o fato de permitir essa produção permanente de novas construções e novas articulações entre elas, pode evidenciar o aumento da sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento estabelecendo a criação de novas zonas de sentido. Isso evidencia o seu valor heurístico para a inteligibilidade acerca de dimensões subjetivas dos professores em relação à Inclusão Escolar.

Assim, a Epistemologia Qualitativa, caminho de construção de conhecimento científico, nessa pesquisa evidencia os aspectos da subjetividade individual e social dos sujeitos envolvidos abordando a riqueza presente na complexidade do que é produzido pelo humano no contexto social. Sobre isso, Orofino que a Epistemologia Qualitativa:

Exige uma forma de pensar complexa, multifacética, relacional e comunicativa, capaz de abranger tanto o sujeito individual como a subjetividade social. Pensar nessa multiplicidade e em novas alternativas não é para nós apenas um dever como investigador. É dever ético da psicologia e da pedagogia, sob pena de perder na perspectiva da complexidade do ser humano. (OROFINO, 2013, p.117).

A seguir, apresentaremos a construção do cenário da pesquisa, como se constituiu o processo da pesquisa, os instrumentos utilizados para a análise das informações, as colaboradoras que participaram desse estudo e informações sobre o local da pesquisa.

#### **4.1.1 O Local da Pesquisa**

A escola na qual foi realizada a pesquisa localiza-se em uma região urbana da Região Administrativa do Distrito Federal e foi inaugurada oficialmente em 1973 e teve seu funcionamento iniciado em 1974. O quadro de funcionários, incluindo prestadores de serviço de empresas particulares está composto por oitenta e seis pessoas e assiste a estudantes cujos responsáveis encontram-se na faixa salarial média de dois a sete salários mínimos, a maioria possui formação escolar de Ensino Fundamental completo e residem nas proximidades da escola. O quantitativo de turmas é de quarenta e um sendo dividido em vinte estudantes no matutino e vinte e um estudantes no vespertino. São quarenta e um professores e novecentos e quarenta e oito estudantes, no total. Não há funcionamento no turno noturno.

No ano de 2014, atendeu estudantes de quatro e cinco anos na Educação Infantil e alunos de seis a nove anos do 1º ano ao 4º ano. A Unidade de Ensino conta com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), Sala de Recursos Multifuncionais - Tipo I e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem para favorecer o atendimento aos alunos da



educação inclusiva. À comunidade escolar é assegurado o acesso ao Centro de Iniciação Desportiva – CID, de handebol, através do Decreto nº 26.280, de 17 de outubro de 2005, regulamentado pela Lei nº 3.433, de 06 de agosto de 2004. A atividade física acontece na quadra interna da escola onde a comunidade também é atendida, nos horários agendados pelo professor. A escola desenvolve um trabalho pedagógico reconhecido pela comunidade e em especial, pelos estudantes.

O corpo docente é formado por professoras recém-contratadas e por professoras que fazem parte do quadro de funcionários há mais de dez anos. O quadro do magistério agrega professores da Carreira de Magistério Público do Distrito Federal admitidos por concurso público e professores contratados por períodos provisórios. Isso representa uma rotatividade que traz uma característica positiva frente à inclusão escolar, pois, o debate está sempre em discussão e a presença de novos professores, muitas vezes, suscita novas ideias na solução dos problemas que surgem.

#### **4.1.2 Instrumentos da Pesquisa**

Ao longo da pesquisa diversos instrumentos foram utilizados para favorecer a expressão das colaboradoras desse estudo. Eles são auxiliares para o desenvolvimento de hipóteses de trabalho que apoiadas em indicadores vão atribuindo inteligibilidade à construção de uma lógica configuracional. O que se pretende é romper com a lógica indutiva e dedutiva. É um conjunto de elementos constitutivos da mente do pesquisador que, articulados, dão uma qualidade singular para a pesquisa. Diz respeito a como ele interpreta e organiza as informações e suas percepções sobre o estudado.

Assim, os instrumentos não são meios para chegar a conclusões e sim, indutores da expressão dos participantes. (GONZÁLEZ REY, 2011, p.51)

González (2011) esclarece que **os instrumentos não são meios para chegar a conclusões, e sim, indutores da expressão dos participantes.** (GONZÁLEZ REY, 2011, p.51). São recursos de informação que, mantendo uma estreita relação entre si, permite o desenvolvimento de hipóteses. Além dos sistemas conversacionais gravados em áudio, as professoras receberam um caderno de memórias e impressões no qual puderam registrar com diversas técnicas (colagens, desenhos, ilustrações e textos) as suas impressões frente às dinâmicas realizadas durante a pesquisa. Após as observações dos professores no atendimento com as crianças, nos espaços de coordenação pedagógica, nas atividades coletivas, nos eventos e palestras foram realizados alguns encontros com esses professores com vistas a

obter novas informações, confirmar as hipóteses de trabalho e manter o caráter dialógico da metodologia escolhida.

Na concepção epistemológica assumida nesse trabalho, os instrumentos são vistos como um meio de provocação da expressão e da emocionalidade do outro e não como um fim em si mesmo. Assim, os instrumentos privilegiaram a expressão dos participantes como processo na pesquisa. Eles foram utilizados com vistas a valorizar as situações diferenciadas de expressões simbólicas das pessoas contemplando as vias preferenciais dos sujeitos concretos. Dessa forma, o pesquisador precisa estar atento para o fato de que o uso de instrumentos representa um momento dinâmico que se converte em um espaço portador de sentidos subjetivos nos quais estão implicados os aspectos profissional, científico e pessoal nesses contextos.

O instrumento como meio de expressão sai da perspectiva da objetividade e da neutralidade presente na concepção positivista de ciência, sendo compreendido como fonte de informação. Os diversos instrumentos formam um sistema de informação que pretende a constituição de um espaço portador de sentido subjetivo. Eles não são uma representação geradora de respostas, mas são uma ferramenta que pretende, por meio de situações dialógicas, a expressão no contexto empírico. Eles são indutores que tem o objetivo de provocar manifestações no sujeito estudado e não estão definidos *a priori* podem ao longo da pesquisa tomar rumos diversos em função das necessidades do pesquisador.

Assim sendo, foram utilizados os instrumentos seguintes:

- **Instrumentos apoiados em indutores escritos:**

**Complemento de frases** – este instrumento está caracterizado pelo complemento de frases curtas que foram preenchidas pelos sujeitos da pesquisa. Os indutores nas frases referiram-se a aspectos gerais da pesquisa e em outros momentos a questões pontuais, experiências ou pessoas. O ponto forte desse instrumento é que por meio do complemento de frases curtas os sujeitos podem inferir conteúdos muito diferenciados, já que os indutores não apresentam um conteúdo explícito. O objetivo do uso desse instrumento nesse trabalho foi promover a expressão dos participantes e fomentar a elaboração de hipóteses sobre os sentidos subjetivos produzidos no trabalho com a inclusão escolar e como isso implica a configuração subjetiva dos professores da escola inclusiva.

**Caderno de memórias e impressões** – o caderno de memórias foi proposto aos participantes e teve como objetivo o registro das memórias, concepções, crenças, valores, experiências vividas, sentimentos, emoções, autoconceito e outros aspectos que puderam surgir frente ao trabalho desenvolvido na inclusão escolar. Nele foram registrados, da forma que melhor

aproveu aos sujeitos, tudo o que foi significativo ao longo de sua participação na pesquisa. Desde o início do trabalho no campo, a pesquisadora entregou a cada participante um caderno, que de comum acordo, foi utilizado como um dos indutores para a identificação das configurações subjetivas que podem ser produzidas no trabalho com a inclusão escolar.

- **Instrumentos apoiados em indutores não-escritos:**

**Sistemas conversacionais** – (entrevista aberta, diálogos informais, oficinas). Este instrumento pressupõe a assunção de uma corresponsabilidade entre o pesquisador e o pesquisado frente ao processo da pesquisa, pois, os participantes devem agir de forma reflexiva em relação ao diálogo estabelecido. Esse instrumento rompe com a lógica de pergunta-resposta, muitas vezes, evitada pelo que é conveniente e “politicamente correto” como resposta. É como se o participante da pesquisa pensasse “qual seria a resposta ideal frente a essa pergunta? O que seria mais conveniente de ser respondido?”. Isso descaracterizaria completamente a autenticidade e a legitimidade das respostas. Um fator de destaque nessa metodologia é a intencionalidade que o pesquisador deve ter frente à emergência da emocionalidade e dos sentidos subjetivos que devem surgir no cenário de pesquisa. Dessa forma, a dinâmica conversacional é um processo ativo que deve contemplar o tema com vistas a privilegiar o envolvimento e o interesse dos participantes além dos conteúdos que surgirem no momento empírico. No que tange a esse estudo, este instrumento representou uma possibilidade rica em significados e sentidos subjetivos presentes na configuração do espaço de inclusão escolar. Foram desenvolvidas dinâmicas conversacionais individuais e grupais e em duplas. Foram realizados em diversos espaços escolares – sala de coordenação pedagógica, recreio, intervalos, salas de aula comum, salas de recursos, pátio e classe especial.

**Observação Participante ou ativa** – de acordo com Antônio Carlos Gil (2009) a observação participante “é a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (o observador)”. (GIL, 2009, p. 103). Na conceituação desse autor, o observador assume “até certo ponto” o papel de membro do grupo. No caso da metodologia assumida nessa pesquisa, o termo entre aspas não é adequado, pois, a autenticidade da participação do pesquisador na Epistemologia Qualitativa está mais do que prevista pela teoria, ela é incentivada e orientada para sua inserção em todo o cenário de pesquisa e no uso dos instrumentos. Isto posto, não seria diferente em relação à observação.

**Dinâmica conversacional apoiada em recursos imagéticos** – A partir de dois curta-metragens: o Filme **Cordas** e o **Manual Diagnóstico e Estatístico: A farsa mais mortífera da psiquiatria** produzido pela Comissão dos Cidadãos para os Direitos Humanos; e da

escolha de uma imagem que ilustrasse o que a inclusão escolar significava para as colaboradoras desse trabalho, foi realizada uma dinâmica conversacional que contribuiu para a construção das informações da pesquisa.

#### **4.1.3 Colaboradoras da Pesquisa**

Escolhemos, como colaboradoras da pesquisa, profissionais da inclusão que lidavam diretamente com os Estudantes com Necessidades Educativas Especiais e que participavam do processo pedagógico deles. Além disso, também foi critério, a escolha de professoras engajadas no trabalho de forma ativa, que demonstravam envolvimento e iniciativa frente ao trabalho com a inclusão e que, pelo nosso conhecimento prévio, sempre demonstraram grande interesse pelo trabalho da inclusão escolar. Essa percepção das colaboradoras é constituída pelo meu olhar e ratificado pela opinião dos profissionais que compõem a coletividade da escola. Com vistas à compreensão de dimensões subjetivas de professores da inclusão, convidamos uma monitora em educação e três professoras<sup>17</sup>, sendo que cada uma delas exercia uma função diferenciada no atendimento educacional especializado. Fizemos essa escolha para que pudéssemos identificar dimensões subjetivas de professoras da inclusão escolar a partir de olhares, perspectivas e vivências no exercício de diferentes funções.

Dessa forma, os sujeitos colaboradores da pesquisa foram: uma professora de Classe Comum Inclusiva (Vitória), uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (Carmem), uma professora de Classe Especial (Patrícia) e uma monitora de turmas de inclusão (Rosana)<sup>18</sup>.

A professora Vitória tem quarenta e cinco anos de idade. Trabalha na área de educação há vinte e um anos. Sendo vinte anos no Distrito Federal e um ano na Bahia. Leciona nessa escola há onze anos e tem seis anos de experiência com turmas inclusivas. Pretende se aposentar trabalhando na escola atual. Sua trajetória no magistério sempre foi ligada ao trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>17</sup>Uma das colaboradoras da pesquisa é contratada como monitora, mas é graduada em pedagogia e auxilia nas atividades pedagógicas dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, referir-me-ei a ela como professora assim como as demais colaboradoras desse trabalho.

A especialidade de monitor faz parte da Carreira de Assistência em Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tendo como atribuição: executar, sob a orientação de equipe escolar, atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças; participar de programas de treinamento; executar outras atividades de interesse da área. (SEPLAG/SEEDF, 2009)

<sup>18</sup> Os nomes são fictícios e foram escolhidos para preservar a identidade das colaboradoras da pesquisa.

A professora Carmem tem quarenta e um anos de idade. Trabalha na área de educação há vinte e três anos. Leciona nessa escola há cinco anos e tem doze anos de experiência com turmas inclusivas.

A professora Patrícia tem quarenta e quatro anos de idade. Trabalha na área de educação há doze anos. Leciona nessa escola há seis anos e tem três anos de experiência em turma de Classe Especial.

A monitora Rosana tem quarenta e seis anos de idade. Trabalha na área de educação há cinco anos, desses quatro anos nessa escola e todos esses anos com experiência em turmas inclusivas. É graduada em pedagogia e atua na função de monitora para o qual foi aprovada em concurso público. Além de realizar o papel de monitora com o apoio externo aos estudantes da sala de classe comum inclusiva, também ajuda nas atividades pedagógicas dos estudantes dentro das turmas inclusivas.

A seguir utilizaremos os memoriais que as professoras escreveram a partir de suas experiências profissionais com a inclusão escolar. Os nomes apresentados são fictícios para a manutenção do anonimato da identidade das colaboradoras e das crianças citadas. Os textos estão reescritos na íntegra.

### **Memorial – Vitória (Professora de Classe Comum)**

*Minha primeira experiência com Aluno Portador de Necessidade Educacional Especial foi em 2008. Até então, sempre evitava assumir por medo de não dar conta, por medo de me frustrar com as dificuldades que provavelmente, eu encontraria pela frente.*

*Nesse ano citado eu tinha três ANEE's. Dois portadores de deficiências múltiplas, um com déficit intelectual, em uma turma de 18 alunos.*

*Um dos alunos DMU, a deficiência era congênita (hemiplegia do lado direito do corpo que também afetara a audição do mesmo lado). Ele apresentava muitas dificuldades em cálculos e no raciocínio lógico, mas lia e escrevia bem. Necessitava de prótese auditiva e se mudou para Minas Gerais, já que aqui no DF não havia conseguido atendimento.*

*Ele tinha atendimento na sala de recursos 1 vez por semana e sempre que necessário eu solicitava ajuda do orientador, visto que ele era muito nervoso devido à perda auditiva.*

*A família era muito presente e focada nas necessidades dele. O aluno recebia acompanhamento de fonoaudiologia, psicologia e pediatria. Não me recordo se era da rede pública ou particular.*

*O segundo aluno DMU não nasceu com essa condição. Foi adquirida devido a uma doença tumoral cerebral grave que por sinal foi descoberta dois anos antes, quando ele também era meu aluno.*

*Eu percebia que sempre que ele olhava para trás, parecia estar com torcicolo. Em uma conversa com a mãe, ela me relatou que ele tinha dado uma crise convulsiva e constatou-se a doença que o levou a óbito em junho de 2008. Ele também recebia apoio da sala de recursos, tinha atendimento individualizado em sala com adaptação curricular. Também fazia natação e recebia apoio pedagógico no hospital nos horários de internação. Era de uma família moradora da Vila Estrutural e muito carente socialmente. Foi uma história que me marcou muito por eu ter alertado a família dos primeiros sintomas e ele ter falecido dois anos depois, sendo meu aluno de novo e na semana do meu aniversário.*

*O aluno com déficit intelectual também foi uma caso marcante. Ele foi rejeitado pela mãe e abandonado na rodoviária do Plano Piloto. Os avós o resgataram e criam ele até hoje. No entanto, era um aluno que não apresentava características do diagnóstico que recebera, porque não apresentava dificuldades de aprendizagem.*

*Era um aluno acuado, inseguro e assustado. Parecia estar sendo vigiado o tempo todo. Também recebia apoio da sala de recursos, não porque necessitasse e, sim, pelo que estava escrito em seu laudo equivocadamente.*

*Hoje ele cursa o Ensino Médio e, de vez em quando, eu o encontro passando pela rua, perto da minha casa. Foram histórias marcantes, mas que não me desmotivaram a desistir de turmas com inclusão.*

*Em 2010, também com uma turma de 18 alunos, 3 ANEE's e um aluno com suspeita de dislexia. Foi um pouco mais difícil. Dois alunos e irmãos com laudo de deficiência intelectual, vindos de uma classe especial. Nesse caso, especificamente, penso que estiveram em uma turma especial equivocadamente. Apesar das dificuldades de aprendizagem, não eram alunos de classe especial; tanto que ambos já cursam o Ensino Fundamental 2 (7º 5º ano, respectivamente).*

*A inclusão comete esses equívocos. Ainda nessa turma, uma ANEE com um laudo que não me recordo detalhadamente do seu diagnóstico nesse momento, mas algo muito próximo da Síndrome de Down e deficiência intelectual. Mas, entre os desafios, o que mais me inquietava era o aluno com suspeita de dislexia.*

*Penso que a instituição de ensino deve ser bastante criteriosa ao reduzir uma turma. A redução é para beneficiar o ANEE com laudo, mas o que se vê é uma prática que muitas vezes o prejudica. A escola aproveita a redução da turma e a preenche com diferentes*

*problemas que deixa o professor enlouquecido, frustrado e desmotivado. Aconteceu comigo com essa turma de 2010 e está acontecendo nesse ano.*

*Apesar de toda a ajuda que a escola dispõe no momento (Projeto Interventivo e Reagrupamento, sala de recursos, EEAA, Orientação Educacional e Monitoria) o trabalho de alfabetização e superação das dificuldades é feito em sala pelo professor.*

*Nesse ano, eu tenho 23 alunos, destes, 18 são alfabetizados, 4 estão em processo, 1 é especial com comprometimento físico e intelectual. Entre os quatro, um tem TDAH e requer de mim muito mais ajuda do que eu posso ajudá-lo.*

*A turma ainda tem alunos com sérios problemas disciplinares e de intolerância uns com os outros. A essa altura, a aluna que de fato tem direito à inclusão, fica em segundo plano.*

*Nesse momento, minha maior preocupação gira em torno das crianças que estão em processo de alfabetização e que correm o risco de ficarem retidas no 3º ano, visto que a aluna com necessidade especial tem adequação curricular.*

### **Memorial – Carmem (Professora de Sala de Recursos Multifuncionais)**

*A minha experiência com a inclusão, na verdade, com as crianças especiais foi da forma que eu menos esperava. Meu próprio filho. Tive uma gestação complicada: com dois meses tive descolamento de placenta, onde fiquei até o 5º mês em repouso absoluto. No início do 7º mês, uma infecção urinária séria fez com que eu fosse internada, pois, já estava com dilatação. Apesar de ser medicada e ficar em repouso novamente, a bolsa rompeu e tive que fazer uma cesariana de emergência.*

*Meu filho nasceu com 1530 g. Me lembro perfeitamente de não ouvir o seu choro. Alguma coisa estava errada. Esperei ser levado para o quarto, mas ele não veio. A médica me disse que ele estava com uma infecção generalizada e com muita dificuldade para respirar. Quando fui visitá-lo na UTI Neonatal ele estava cheio de fios e tubos que eu não conseguia enxergar o seu rosto.*

*Foram 20 dias de UTI, com muitas trocas de antibióticos, muitos dias no hospital ( as visitas eram de três em três horas, mas eu chegava sempre às 9 h para o 1º horário e só saía às 18h para ir para casa, passava o dia inteiro no hospital ).*

*No decorrer desses vinte dias, além da infecção generalizada, ele teve também pneumonia, que agravou muito mais o seu quadro e com isso, ele teve uma parada respiratória, foi reanimado e continuou-se o tratamento com a combinação dos antibióticos.*

*Como eu disse, com 20 dias de UTI, ele foi liberado para o berçário para ganhar peso e daí ser dado alta. Mas, para minha surpresa, ele só perdia peso. Fazia muito esforço para mamar e o meu leite não o estava sustentando. Mais preocupações. Se ele não engordasse, não sairia do hospital. Foram mais de dez dias nesse sofrimento. Eu já estava tão cansada, tão estressada, que o meu leite não saía. A cada pesagem, eu chorava frustrada. Até que uma médica abençoada receitou a complementação do leite NAN e nós tivemos alta.*

*A partir daí, em casa era cuidado como todos os bebês, a única diferença é que fazia vários exames que bebês com a idade dele não faziam.*

*Para mim, o meu filho era normal, pois, a única maneira que eu o comparava aos outros era pelo tamanho. Ele era sempre menor. A pediatra falava que o seu desenvolvimento também poderia ser mais lento, pois, era prematuro.*

*Só que quando ele completou 8 meses, a diferença era visível, ele não sentava, não sustentava a cabeça, enquanto os outros bebês já faziam isso. Apesar de passar o dia inteiro estimulando, brincando com ele.*

*A pediatra continuava com o mesmo discurso “ele é prematuro, seu desenvolvimento é mais lento, tenha calma”. A minha calma, a minha paciência tinha acabado. Procurei outro pediatra, que me encaminhou diretamente a um neuropediatra.*

*O neuropediatra pediu uma ressonância do crânio e com isso foi constatado a causa do seu atraso no desenvolvimento: ele tinha uma lesão cerebral, em decorrência daquela parada respiratória que teve na UTI. Com a parada respiratória, faltou oxigenação no cérebro. Meu filho tinha um diagnóstico: paralisia cerebral.*

*Apesar da minha tristeza, eu achei uma força muito grande que me fez lutar por ele, pelo seu crescimento.*

*Começaram as corridas às clínicas, os atendimentos com fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e estimulação precoce. Tudo o que eu ouvia falar que seria bom para ele, eu ia.*

*E foi assim até ele completar quatro anos, quando teve alta da estimulação precoce e foi enturmado em uma classe de DMU no Centro de Ensino Especial. Até aí, tudo estava bem, pois, no Centro de Ensino Especial todos os alunos têm alguma deficiência. Não havia tanta discriminação. O meu filho era realmente acolhido. Lá ele aprendeu a falar, a brincar, a usar o banheiro. Tudo era feito para ele, pelo melhor dele.*

*Como seu desenvolvimento foi tão bom, acima do esperado, a equipe psicopedagógica resolveu que ele seria encaminhado à “inclusão”.*

*Começou aí, a minha batalha na tão dita “inclusão”. De inclusão só tinha o nome.*



*Pra começar, a turma do meu filho, nenhum professor quis pegar. Ficamos esperando uma semana, até que uma professora pegou a turma. Ela foi muito sincera comigo e disse que nunca tinha trabalhado com uma criança assim, mas que iria tentar. O L. sentiu muito, regrediu, parou de falar, chorava todas as vezes que eu começava a arrumá-lo para ir para escola, voltou a fazer xixi e cocô na roupa. Foram várias e várias vezes que eu tive que buscá-lo antes do horário.*

*Naquela época não tinha monitor, a escola não estava preparada para recebê-lo, não tinha materiais, mobiliário adequado, a cadeira de rodas não encostava na carteira. Ele ficava curvado para poder fazer alguma atividade, não havia rampas. Todo o ganho que ele teve no CEE, ele foi perdendo aos poucos.*

*No seu segundo ano de inclusão foi ainda pior! Eu tenho certeza de que a professora só pegou a turma porque era reduzida (integração inversa). Na maioria das vezes que eu chegava para buscá-lo, ele estava dormindo no colchonete. Ela dizia assim; Tadinho, estava cansado e deixei ele dormir... Como eu ficava irritada! Meu filho não era um coitado! Nesse ano, ele só não ficou pior porque continuava com os atendimentos externos.*

*Foi um ano de muitas discussões na escola. Idas e vindas ao Centro de Ensino Especial (para tentar voltá-lo para lá), reuniões com a equipe psicopedagógica. Eu não aceitava que ele fizesse atividades que não fossem adaptadas para ele. Fazer só por fazer. Só para passar o tempo. E foi assim esse ano de muito desgaste.*

*No terceiro ano, de tanto eu falar, reclamar, brigar, a escola tinha providenciado carteira adaptada, materiais adequados e pela primeira vez foi feita uma reunião no início do ano com a equipe psicopedagógica, a professora e a professora da sala de recursos para informar sobre o plano de trabalho que seria desenvolvido com ele durante o ano. Foi um ano melhor, com atividades adaptadas e um olhar diferenciado para ele. Mas sempre quando tinha um passeio na escola, era difícil, pois, ele já estava grande, pesado. Era complicado para a professora carregá-lo. Ele não estava tendo ganho pedagógico. Nessa época, fiquei sabendo de uma professora muito boa que trabalhava com a classe especial e aí comecei a brigar para que ele fosse para a classe especial. Foi realmente uma briga, mas consegui.*

*Na classe especial, vi realmente a individualidade do meu filho ser respeitada. Ele foi trabalhado a partir dos seus interesses, das suas necessidades.*

*Percebi como os professores da inclusão não estavam preparados para atender esses alunos especiais. O L. voltou a querer ir para a escola, a reaprender o que havia esquecido.*

*Hoje, ele continua na classe especial, adora ir à escola, se sente feliz, vivo dentro dela. Com toda essa caminhada que tive com meu filho, entendo melhor os pais quando*

*chegam nas escolas com seus filhos especiais, suas angústias, a negação do filho, as ansiedades, pois, já passei por tudo isso. Sei como é importante o primeiro acolhimento. Tento fazer isso com os pais que chegam a minha escola, tento deixá-los o mais seguros possível.*

*Hoje vejo que a inclusão está caminhando a passos mais rápidos. Tivemos muitos ganhos, como o cargo de monitor, as faculdades colocando na grade curricular a matéria sobre ensino especial, professores mais conscientes e que buscam mais formação, as escolas mais inclusivas, tudo isso vai se somando e quem ganha com isso é só o nosso aluno.*

### **Memorial – Patrícia (Professora de Classe Especial)**

*Minha experiência com alunos especiais não era algo próximo até a minha entrada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Eu tenho parentes mais distantes, em que três pessoas nasceram com paralisia cerebral. Mas, não havia um contato direto com eles. Quando assumi a profissão, em 2001, percebi que a realidade dessas pessoas era muito próxima a mim.*

*Nesse período, havia um forte movimento pela inclusão e decidi fazer cursos da educação especial para me preparar porque percebi que as crianças com necessidades especiais estavam cada vez mais presentes na escola. Eu tinha uma colega que trabalhava na Sociedade Pestalozzi e eu pedi que ela me indicasse para fazer um trabalho voluntário lá. Eu me ofereci para ir uma vez por semana nos dias de minha folga na escola. Por quatro meses, eu tive contato com essas pessoas que tinham comprometimentos de todo tipo. Tinha aluno de 14-16 anos até 70 anos. Eu comecei a trabalhar com eles e me aproximei dessa realidade.*

*Quando tive minha primeira experiência na inclusão, não eram alunos tão comprometidos como os da Sociedade Pestalozzi, em termos físicos ou sensoriais, mas foi um grande desafio, pois, os problemas da turma estavam na relação entre eles: professora-estudantes, estudantes-estudante. Por causa disso, necessitei de uma mobilização da equipe pedagógica da escola, além do meu empenho.*

*Após o trabalho com a turma inclusiva, tive outras experiências nos cargos de pedagoga da EEAA, supervisora pedagógica e diretora. Mesmo fora da regência de turmas inclusivas, o contato com essa situação ampliava-se ano após ano nas escolas e eu sempre excluía a possibilidade de trabalhar com estudantes com TGD, por considerar que era um desafio muito grande. Mesmo assim, quando sobrou uma turma de TGD, eu aceitei.*

*A experiência com classe especial era algo que eu sempre evitei, mas há três anos, no processo de escolha de turma surgiu essa possibilidade e, novamente, eu peguei essa turma. Eu não sei porque, mas na hora que surge a situação, eu encaro o desafio.*

### **Memorial – Rosana (Monitora em turmas de inclusão)**

*Tive uma ótima infância junto a muitas crianças e brincadeiras. Subia em árvores, brincava de esconde-esconde e tomava banho de chuva. Entrei na escola na idade certa e cursei todas as séries. No terceiro ano do Ensino Médio, fiquei grávida e tive que parar de estudar por um ano. Adiei o sonho de cursar oceanografia no ensino superior e engravidei do segundo filho. Após a segunda gestação, eu e a minha família fomos morar no Japão, onde permanecemos por dezoito anos. Quando retornamos ao Brasil, cursei pedagogia e gostei muito do curso. Investi em pós-graduação em Educação e fui aprovada no concurso de monitora da Secretaria de Estado do Distrito Federal.*

*Para mim, a inclusão escolar é um caminho de unir as crianças que têm e as que não têm necessidades educacionais especiais e buscar outra forma de aprendizagem. Eu não considero a inclusão “uma maravilha”, mas me realizo quando as crianças demonstram superar os limites delas. Por menor que seja, eu valorizo sempre a aprendizagem dos alunos.*

*Eu me empenho em realizar um trabalho de excelência com os estudantes que atendo e sou sempre aberta a novas aprendizagens na área do ensino especial. Recentemente, fui aprovada em outro concurso fora da área de educação, mas preferi continuar na escola e no trabalho de monitoria. Penso, por vezes, em prestar concurso público para a Carreira de Magistério, já que tenho a habilitação exigida. Nesse caso, deixaria o cargo de monitora e assumiria o de docente.*

#### **4.1.4 A Construção do Cenário e o Processo de Pesquisa**

O cenário de pesquisa, termo definido por González Rey como “a fundação daquele espaço que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa”, (2010, p.83) estabelece não apenas o local, mas os sujeitos que estarão envolvidos na pesquisa. Esse cenário deve ser criado e significado pelo pesquisador, mas depende necessariamente do envolvimento dos sujeitos pesquisados à medida que decidem participar desse processo. É preciso que o pesquisador estabeleça

relações de confiança e se familiarize com os sujeitos que farão parte do processo e com contexto onde será desenvolvida a pesquisa.

Dessa forma, o cenário de pesquisa foi constituído a partir da minha inserção na escola onde foi realizada a pesquisa, pois fiz parte do quadro de professores até o momento de afastamento para o estudo do mestrado. Entendemos assim, a partir do que González Rey (2010, p. 92) declara que “para os pesquisadores que atuam valendo-se de sua prática profissional, o cenário de pesquisa já está construído nos marcos de sua própria prática”. A escola escolhida é uma escola pública do Distrito Federal que atende estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais e da Educação Infantil. Neste sentido, apesar da conversa informal com os sujeitos, que teve um caráter de reencontro, afetividade e aceitação da proposta de pesquisa ainda no final do ano letivo de 2013, esta foi formalmente apresentada no início do ano letivo de 2014.

O contato inicial com a escola foi estabelecido por meio de visitas periódicas e pela retomada de discussões acerca da inclusão escolar, seus processos e desafios, constituindo-se em uma dinâmica conversacional. A dinâmica conversacional teve como objetivo suscitar a discussão e a reflexão acerca da concepção de inclusão escolar para os sujeitos envolvidos como um marco inicial mais abrangente para, posteriormente, particularizar a discussão entre os sujeitos da pesquisa. Esta estratégia pode desencadear caminhos ainda mais enriquecedores, o que caracteriza o aspecto dinâmico e criativo da Epistemologia Qualitativa. Sobre isso, posiciona-se Gonzalez Rey:

Assim como os instrumentos, o cenário de pesquisa representa uma iniciativa criativa do pesquisador que, em função da população e do problema a ser estudado, deve organizar o primeiro encontro com o grupo que deverá ser convertido em grupo de pesquisa. (2010, p. 84).

O reestabelecimento da relação nesse espaço foi caracterizado pelo acolhimento e pelo entusiasmo das professoras colaboradoras da pesquisa, da gestora e do corpo pedagógico. Foi lançada a proposta de pesquisa e houve um consenso quanto ao desenvolvimento do estudo no ano de 2014.

O trabalho empírico teve a duração de nove meses (fevereiro/2014 a outubro/2014). Para iniciar os trabalhos foi realizada uma dinâmica conversacional com a presença de cada participante de forma individual, partindo das perguntas: “*Como você se sente em relação à inclusão escolar?*”. “*O que precisa ser mudado? O que deve ser mantido? Os estudantes com necessidades especiais devem ser incluídos em quê? Por quê?*” Estas perguntas foram apenas uma forma genérica de iniciar um diálogo que foi se aprofundando ao longo do estudo.

Houve diversos momentos informais de diálogos sobre o tema que suscitaram o interesse pela participação na pesquisa. Houve constantes momentos de reflexões sobre os instrumentos a serem utilizados e adaptações que se demonstraram necessárias ao longo do trabalho de pesquisa. Inicialmente, havia a intenção de que os instrumentos fossem utilizados em grupo, numa dinâmica conversacional em que elas interagissem de forma dialógica entre elas mesmas e a pesquisadora, mas a indisponibilidade de horários em conjunto inviabilizaram essa ideia, que foi substituída por momentos em dupla ou individuais.

A imersão no campus da pesquisa se deu de maneira intensa e frequente. Além dos instrumentos escritos e orais, foram realizadas participações nas atividades diárias da escola com vistas à observação da atuação das professoras colaboradoras na escola inclusiva. Para o registro diário das minhas impressões, sentimentos, hipóteses, articulações, situações relevantes e possíveis indicadores de dimensões subjetivas das professoras, foi utilizado um caderno de bordo.

Inicialmente, havia a proposta, de que os encontros fossem realizados com as colaboradoras sempre juntas, mas a demanda de atividades que o professor acumula e a organização do espaço pedagógico e as diferentes funções das colaboradoras na escola foram considerados fatores complicadores para a realização dessas atividades. Isso gerou mudanças ao longo das estratégias previstas e exigiu adaptações que respeitassem o tempo disponível e a realidade existente na dinâmica pedagógica da escola, e que está construída a partir da metodologia proposta pela Epistemologia Qualitativa. Apesar de dispostas, havia grande dificuldade de articulação de todas as colaboradoras para um trabalho em grupo. Dessa forma, decidimos trabalhar em duplas ou individualmente e em momentos pontuais, em grupo.

Foram elaborados quadros trimestrais que visam uma apresentação da lógica configuracional do percurso da pesquisa. Esse processo foi revisto e rearticulado em diferentes momentos para melhor adaptação ao objetivo da pesquisa. Dessa forma, o **processo da pesquisa** foi desenvolvido conforme segue abaixo:

**Quadro 1. Processo de pesquisa (Fevereiro-Março)**

Janeiro/2014	Fevereiro/2014	Março/2014
Férias coletivas	05/02 -início do ano letivo Retomada do cenário de pesquisa iniciado no fim de 2013. Reforço do convite à direção e as colaboradoras da pesquisa. Construção do cenário de pesquisa com as	Apresentação do filme espanhol “Cordas” – curta metragem (colaboradoras) Dinâmica conversacional – gravação do diálogo estabelecido após o filme. Observação participante –

	<p>colaboradoras partindo das questões: “<i>Como você se sente em relação à inclusão escolar?</i>”. “<i>O que precisa ser mudado? O que deve ser mantido? Os Estudantes com necessidades Educacionais Especiais devem ser incluídos em quê? Por quê?</i>”</p> <p>Preenchimento do TCLE pelas colaboradoras</p>	<p>em espaços coletivos. (recreio, entrada, sala de coordenação)</p> <p>Entrega do caderno de memórias e impressões (colaboradoras)</p>
--	--	---

Nesse período, retomamos o trabalho, período em que as colaboradoras reiteraram a sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), construímos o cenário de pesquisa, montamos um cronograma para a aplicação dos instrumentos, momento em que foi esclarecido às colaboradoras o caráter construtivo-interpretativo da metodologia adotada e sua dinâmica configuracional. Assim, foram observados os diversos espaços de atuação das colaboradoras. Utilizamos a apresentação do filme em curta metragem espanhol “Cordas” que foi base para uma dinâmica conversacional.

O caderno de memórias e impressões foi entregue às colaboradoras com o objetivo de que elas fizessem dele um local de registro do que fosse pertinente frente ao objeto de pesquisa. Nele estava presente o complemento de frases e foi solicitado o registro do memorial das colaboradoras na sua trajetória de trabalho com a inclusão além de declarações, impressões, relatos vividos. Esses registros poderiam ser feitos em forma de verso, prosa, desenho, colagens ou outras técnicas.

O diálogo com as colaboradoras, com a EEAA, a gestão escolar e a coordenação pedagógica foram possibilitando a emergência de zonas de sentido que se traduziam em diferentes olhares frente ao objeto estudado. Assim, de um trabalho voltado para as colaboradoras da pesquisa, ampliamos ações que se traduziram em oficinas para todos da escola.

#### **Quadro 2. Processo de pesquisa (Abril – Junho)**

<b>Abril/2014</b>	<b>Mai/2014</b>	<b>Junho/2014</b>
<p>Entrevista aberta – Vitória e Carmem (colaboradoras)</p> <p>Observação participante em espaços coletivos (recreio, entrada e saída dos</p>	<p>Entrevista aberta – Patrícia e Rosana</p> <p>Oficina realizada na Semana de Educação para a vida (Lei 11.988/2009) - de 12 a 16 de maio</p>	<p>Observação participante em espaços coletivos (recreio, entrada e saída dos estudantes e coordenação pedagógica).</p> <p>Observação participante na</p>

estudantes e coordenação pedagógica). Observação participante na Sala de Recursos Multifuncionais, sala de Classe Comum, Classe Especial.	Tema: Transtornos de Aprendizagem (matutino e vespertino) Filme: Manual de Diagnóstico e Estatístico: a farsa mais mortífera da Psiquiatria Observação participante na Sala de Recursos Multifuncionais, sala de Classe Comum, Classe especial.	Sala de Recursos Multifuncionais, sala de Classe Comum, Classe Especial.
--	---	--

A inserção nos espaços coletivos da pesquisa evidenciou a necessidade de uma abordagem que envolvesse todo o grupo escolar. Num processo dialógico construído entre pesquisadora e direção escolar foi decidida a organização de uma oficina que foi realizada na Semana de Educação para a Vida. O tema de maior emergência era a angústia dos professores frente ao aumento de estudantes com diagnóstico médico de transtornos de aprendizagem e o que isso significava para o trabalho da inclusão escolar.

A oficina teve a participação de todo o corpo pedagógico da escola e fazia parte de uma programação geral, já que nessa semana as atividades envolviam palestras, oficinas e entrevistas coordenadas por outras profissionais, vinculando-se ao tema “Educação para a vida”.

Na avaliação da oficina, o grupo reivindicou a continuidade da discussão em função da relevância do tema. Assim, foi decidido que no semestre seguinte, seriam feitos novos momentos de discussão que tratassem dos temas pertinentes à inclusão escolar.

### **Quadro 3. Processo de pesquisa (Julho - Setembro)**

<b>Julho/2014</b>	<b>Agosto/2014</b>	<b>Setembro/2014</b>
Recesso escolar – Copa do Mundo 2014	Observação participante em espaços coletivos (recreio, entrada e saída dos estudantes e coordenação pedagógica). Observação participante na Sala de Recursos Multifuncionais, sala de Classe Comum, Classe especial. Conversação estabelecida a partir do instrumento: complemento de frases. Dinâmica conversacional a partir das palavras chaves utilizadas no complemento	Oficina realizada na semana em se comemora o Dia de Luta das Pessoas com Deficiência. (Lei nº 11.133/2005) – Dia 21 de setembro. Tema: Medicalização na educação. Entrevista exibida no Programa Diálogos – episódio 84. Gravado em Vila Madalena – São Paulo em 14 de março de 2013. Entrevistadas: Maria Aparecida Moysés e Michelle Kamers

	de frases (colaboradoras)	
--	---------------------------	--

A equipe da direção e a coordenação pedagógica sugeriram que a continuidade da discussão iniciada na oficina da Semana de Educação para a Vida acontecesse na semana da comemoração do Dia nacional de Luta das Pessoas com Deficiência e se articulasse com as outras atividades. Assim, no dia 23 de setembro realizou-se uma oficina com o tema “Medicalização na educação”. Esse tema que se articulava com o tema da oficina do primeiro semestre objetivava à reflexão do professor frente ao crescente número de diagnósticos de transtornos de aprendizagem e o seu impacto na educação inclusiva. Como resultado da avaliação desse trabalho, a EEAA, a gestão escolar e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais destacaram a relevância de um planejamento específico para a formação docente para o ano de 2015, em que fossem elaborados mini-cursos para os professores da inclusão que desse suporte ao seu trabalho e pudesse oportunizar uma constante e reflexiva ação docente.

#### **Quadro 4. Processo de pesquisa (Outubro)**

Outubro/2014	Novembro/2014	Dezembro/2014
Observação participante em espaços coletivos (recreio, entrada e saída dos estudantes e coordenação pedagógica). Instrumento: imagem Encerramento do trabalho em no campo.		

No início do planejamento, havia a intenção do uso de fotos para auxiliar na construção da análise desse estudo. Porém, ao longo do processo, ficou caracterizado que as fotos não caracterizavam o objetivo pretendido, então, foi solicitado às colaboradoras que escolhessem uma imagem que pudesse representar a inclusão escolar em sua vida pessoal. Recebi as imagens e suas considerações sobre elas, que foi incluído na trama configuracional da pesquisa. Mesmo após o encerramento do uso dos instrumentos, permaneci participando das atividades na escola, colaborando com alguns eventos e atividades. Tal fato se deu pelo forte vínculo estabelecido entre mim e os sujeitos da escola.



## 4.2 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A construção da informação na Epistemologia Qualitativa rompe com a lógica descritivo-indutiva e propõe a lógica configuracional que valoriza a interpretação do pesquisador diante dos relatos, sistemas informais e instrumentos utilizados ao longo da pesquisa. Foi observado no momento empírico que o processo da inclusão escolar não está determinado diretamente por um aspecto em si, mas pela conjugação de diversos fatores que a constituem.

As falas e as escritas aqui apresentadas foram transcritas de forma fidedigna à participação das colaboradoras e estão apresentadas em itálico. Ao final de cada transcrição, indica-se o instrumento utilizado.

### 4.2.1 Dimensões subjetivas de Vitória

A professora Vitória atua como regente de Classe Comum na escola inclusiva. Para ela, a legislação se apresenta como garantia de um direito que os estudantes têm, pois, a certeza de que a inclusão escolar está calcada em um construto legal aparece na medida em que, em reiterados momentos, isso se evidencia nas expressões e ações de Vitória. Ao ser perguntada como se sentia como professora de classe inclusiva, ela começa dizendo:

**Vitória:** *É desafiante. É um desafio, né? Apesar de eu acreditar que eles têm o **direito** de estar lá, né? Muitos têm condições de estar lá. A gente tem essa crítica que muitos alunos não deveriam estar lá, mas estão. É um **direito** deles de estar lá, mas pra mim é desafio. Continua sendo desafio. **É um desafio, mas é um direito.** (dinâmica conversacional a partir da pergunta apresentada na construção do cenário de pesquisa).*

Neste trecho de informação aparecem elementos de tensão que indicam para a forma como os aspectos legais são subjetivados por Vitória em seu trabalho inclusivo. Isso se traduz na consciência de que, para ela, a **inclusão escolar se constitui como um desafio, mas também como um direito do estudante**. Na interpretação construída ao longo da pesquisa, o termo “desafio” tem um caráter de angústia, por isso, entra em conflito com a questão do direito, já que a inclusão não acontece como Vitória acredita que deveria. Tal afirmativa está melhor esclarecida nos trechos escritos do complemento de frases logo abaixo. Neles, Vitória reitera o seu entendimento de que a inclusão escolar é um direito e reconhece as limitações existentes para o que ela considera uma inclusão escolar ideal.

**Tópico 1:** *a inclusão escolar ainda está muito distante do ideal. Mas, recuar não dá. Então, é colaborar, fazendo o seu melhor.*

**Tópico 11:** *Esforço-me para que a inclusão dê certo, pois é um direito deles e que deixe de ser uma utopia. Mas é. Ainda tem muitos equívocos.*

**Tópico 12:** *Os fatores que legitimam a inclusão na escola que trabalho as equipes de atendimento, o espaço físico, o preparo de alguns professores e o direito do aluno de estar ali.*

**Tópico 14:** *Os Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais às vezes, são vítimas do sistema. A escola ainda não está totalmente preparada para cumprir o que a lei determina e que é direito deles. (complemento de frases).*

Nas observações feitas ao longo da pesquisa, Vitória construiu junto com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais as adaptações curriculares dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais que faziam parte da sua turma visando sempre o melhor caminho de aprendizagem deles. Nesse processo, ela apresentava um olhar cuidadoso frente às especificidades dos estudantes e daquilo que ela considerava como um “direito” deles. Evidenciou-se que existe a compreensão, por parte de Vitória, de que o direito tem “força” nesse processo. Que existe “algo maior” para o qual é preciso “prestar contas”. Porém, não foi evidenciado o direito significado como elemento fortalecedor das práticas inclusivas no que diz respeito ao auxílio e à efetividade da escola inclusiva. Ou seja, para ela, na prática inclusiva, a lei é vista como um instrumento que cobra o direito de os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais estarem na escola e receberem um atendimento especializado, mas essa mesma lei não se traduz em sustentação para o trabalho do professor na medida em que falta suporte no acompanhamento desses estudantes. Tais como, o atendimento multidisciplinar, a garantia da redução de turma num quantitativo que realmente favoreça o estudante e o trabalho com os demais, entre outros.

Assim, atrelado à questão legal, Vitória marca o incômodo que lhe causa o que ela chama de “burocracia”, e que atrapalha o processo e as ações necessárias para o que ela considera que seria melhor para o estudante em termos de organização das estratégias pedagógicas e da aprendizagem dele. Ao ser perguntada do que ela menos gosta, Vitória afirma:

*Na prática, na turma regular ou inclusão o que eu menos gosto é a burocracia. É muito grande. A burocracia do sistema, às vezes, atrapalha tanto!!!. Eu falo da burocracia em relação à inclusão principalmente. Por exemplo: as vezes, você pega um aluno e só por causa da idade ele tem que estar naquela turma, não está nem no nível de alfabetização ainda, mas ele chega e você tem que aceitar por causa da idade e aí começa aquele trabalho complicado. Ele está ali por causa da idade e o sistema não permite que seja diferente, que volte o aluno. **O que eu não gosto é isso: o excesso de burocracia. Pra andar assim, direitinho na lei, às vezes, atrapalha a gente.** Uma vez aconteceu comigo. Um menino veio do Maranhão, e eu disse assim: “esse menino é de educação infantil”, mas tinha que ficar na minha sala por causa de idade. Ele não deveria nem estar*

*no BIA. (Bloco Inicial de Alfabetização). Tinha que estar na Educação Infantil. Nem os conceitos básicos de educação infantil ele tinha. E o sistema não permite que ele fique em uma sala que seja do nível dele. Tem que ficar por causa da idade. Esse é um problema de burocracia interna que não faz parte da alçada da gente, né? (Entrevista aberta).*

Esse trecho de informação nos ajuda à compreensão de que para Vitória as políticas educacionais em alguns momentos podem constituir-se como um elemento dificultador do processo de ensino e aprendizagem, principalmente se, as determinações organizacionais estiverem acima da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante. Ao afirmar que “*é um problema de burocracia interna que não faz parte da alçada da gente*” ela reconhece a falta de autonomia dos professores diante do que ela chama de “*excesso de burocracia*”. Esse aspecto prejudica o trabalho pedagógico, pois, as estratégias são elaboradas sem a participação e um diálogo com quem atua diretamente com os estudantes.

Em um momento da pesquisa foi solicitado a Vitória que escolhesse uma imagem que representasse **a inclusão escolar e o seu significado para a sua vida pessoal**. A imagem escolhida é a que se apresenta abaixo:



Figura 1. Imagem escolhida por Vitória  
Fonte: Google imagens – domínio público

A escolha da imagem é justificada por Vitória por meio das expressões escritas:

*A inclusão representa uma luta. Uma luta democrática em que todos fazemos parte do mesmo mundo. Isso perpassa a questão de direitos. Com limitações ou sem elas. Dentro da possibilidade de cada um. A mãe Terra é única. Pro rico, pro pobre... pro “normal”, pro deficiente. Posso ser idealista e quebrar a cara, mas não posso ser cética de tudo.*

Assim, para Vitória, a inclusão escolar está significada para além do espaço escolar. É um ícone de uma luta democrática de direitos. Representa a **igualdade, a possibilidade de justiça**. A partir da trama construída pela interpretação dos instrumentos utilizados, evidenciou-se a hipótese de que **a inclusão escolar para Vitória seja marcada pela frustração e angústia por causa do forte sentimento de justiça e de direito que emergem**

**de suas expressões e escolhas.** Ou seja, a partir do momento que a inclusão é um direito, torna-se uma frustração quando não alcançada em sua plenitude. Em momentos de observação participante foi evidenciada a preocupação constante de Vitória para que todos os estudantes de sua turma estivessem aprendendo. Após a orientação da atividade a ser realizada pelos estudantes, ela voltava diversas vezes nas carteiras deles perguntando, observando e verificando se eles tinham compreendido, se estavam conseguindo executar as atividades, buscando estratégias diversificadas de explicar e de conduzir o processo pedagógico. Esse movimento foi interpretado como um elemento carregado de sentido subjetivo da inclusão escolar que se articula com a concepção de inclusão para Vitória: o direito de todos aprenderem, os estudantes com e sem necessidades educacionais especiais é não apenas uma questão de **direito**, mas também de **justiça** e **democracia**. Essa hipótese está indicada nos trechos de conversação, em trechos escritos e relacionada à imagem escolhida por Vitória.

Uma das dimensões subjetivas de Vitória que emergiu na pesquisa como um indicador foi a **ressignificação da sua ação docente** frente às situações cotidianas que configuram a inclusão escolar como algo permanentemente desafiador. Dessa forma, a **inclusão escolar foi subjetivada como algo que representa frustração, mas não impede que Vitória faça enfrentamentos frente aos problemas que surgem**, ao contrário, a frustração representa uma “força” motriz que gera um movimento positivo para lidar com os desafios diários. Essa hipótese foi levantada a partir da minha interpretação ao observar a presença de aspectos de tensão entre: o desgaste pessoal/profissional, em contrapartida com um empenho pedagógico ainda maior; o reconhecimento de que há falhas na organização institucional para que os estudantes sejam atendidos em suas necessidades, em contrapartida com estratégias de aprendizagem diversificadas, criativas e adaptações curriculares para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes; o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos professores, contrapartida à crença de que isso representa possibilidades de valorização dos profissionais da carreira de magistério. Tais afirmativas relacionam-se com os trechos de informação abaixo apresentados:

**Tópico 16: Considero um desafio** *preparar um ANEE(aluno com necessidade educacional especial)para a vida com a estrutura que a escola atual oferece a ele.*

**Tópico 29: Insisto** *naquilo que acredito até esgotar todas as possibilidades, embora muitas vezes, encerre o trabalho do ano frustrada, com a sensação de que ficou a desejar. [...]* (complemento de frases).

*Minha primeira experiência com aluno portador de necessidade educacional especial foi em 2008. Até então, sempre evitava por medo de não dar conta, por medo de me frustrar com as dificuldades que provavelmente eu encontraria pela frente.* (memorial).

*Foram histórias marcantes, mas que não me desmotivaram a desistir da turma de inclusão. (memorial).*

*A escola aproveita a redução da turma e a preenche com diferentes problemas que deixam o professor enlouquecido, frustrado e desmotivado. (memorial).*

Interessante perceber que, apesar de Vitória expressar em reiterados momentos a frustração como sentido subjetivo fortemente significado em sua ação docente na inclusão, paradoxalmente, ela não se imagina realizando outra atividade, nem intenciona outro caminho ainda que fosse na educação, mas que a afastasse da prática docente da escola inclusiva. Nos trechos abaixo, Vitória evidencia que gosta muito da prática pedagógica, do movimento de ensinar e aprender não estabelecendo uma relação unilateral e vertical na aprendizagem, ao contrário, Vitória reconhece que aprende quando ensina. E comenta:

**Tópico 3: Gosto muito...** *da sala de aula. Do fazer pedagógico. Do desafio de aprender ensinando. (complemento de frases).*

**Vitória:** *Eu gosto muito de ser professora. Eu não saberia fazer outra coisa. É tudo o que eu sei fazer e o que eu gosto de fazer. Agora da turma como inclusão é tudo muito frustrante, mas a gente não desiste! (momento informal de conversação com a pesquisadora).*

Madeira-Coelho (2012) aponta para a importância de se compreender que “ensinar e aprender são processos caracteristicamente humanos e complexos, nos quais se integra a dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos nos contextos do ensino e da aprendizagem”. Nesse sentido, a ação docente de Vitória está marcada por ações que representam tensões frente ao processo de ensinar-aprender e permite compreender que, para ela, o docente da escola inclusiva **aprende a ensinar com o sujeito que aprende**.

Isso está ratificado na fala da Professora Vitória em um diálogo estabelecido entre, as colaboradoras da pesquisa e a pesquisadora logo após assistir o curta metragem Cordas:

*Mesmo que a gente esteja exigindo mais dela (Francisca<sup>19</sup> – estudante com diagnóstico de Deficiência Múltipla) a gente vai ter que dar um passo à frente porque não dá para ficar parado. Não dá. Porque se eu não tivesse deixado ela cortar e colar a atividade sozinha, eu nunca ia saber que ela seria capaz. De repente, ela está me mostrando que ela dá conta e como ela dá conta. Se eu tivesse chegado com tudo pronto eu não teria conseguido perceber que ela já é capaz. Que ela já é capaz de apontar o lápis mesmo que seja prendendo com a boca.*

A categoria **sujeito que aprende** abre novas zonas de sentido rumo à significação da ação docente, pois, “a definição do ensino e da aprendizagem muda perante a definição do aluno como sujeito que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2012a). Essa categoria dialoga com o

---

<sup>19</sup> Nome fictício.

conceito de sujeito defendido pela Teoria da Subjetividade que defende um sujeito autor, ativo, intencional e autônomo nos seus processos pessoais.

Vitória percebe que quando Francisca aponta o lápis prendendo-o com a boca ela (a estudante) está buscando seu próprio “caminho de rodeio”, ou seja, uma busca pessoal por sua aprendizagem. Percebeu-se que Vitória respeita o tempo de Francisca aprender ao permitir que a criança descubra sua maneira de resolver o problema, ao invés de apontar o lápis para ela. Geralmente, quando um estudante que tem qualquer diagnóstico limitador apresenta um resultado favorável de aprendizagem, costumamos nos surpreender e tratar essa situação como algo excepcional, mas as experiências de Vitória com a inclusão têm proporcionado a ela a compreensão de que essa postura é reducionista. Nas expressões de Vitória, evidenciou-se o entendimento de que o fato de o estudante apresentar uma especificidade qualquer não é determinante para o seu fracasso, nem para o seu sucesso.

A natureza dos processos subjetivos de quem aprende está para além dos conceitos apriorísticos. Sobre o sujeito que aprende, González Rey (2012a) declara que:

O sujeito que aprende define-se não pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos do aluno nesse processo.

Um indicador importante para definir o sujeito da aprendizagem é a forma diferenciada em que ele usa o que aprende ante as situações muito diversas que, direta ou indiretamente, pode se relacionar com o aprendido. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 36)

A experiência com os Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais evidenciou que eles que mostram os caminhos possíveis, numa interação com quem ocupa o lugar de professor, eles apreendem o que e como fazer para possibilitar a aprendizagem.

De maneira tímida, mas permitida na trama configuracional dessa metodologia, trazemos um trecho de informação de Vitória que consideramos que seja uma explicação para a sua dedicação ao magistério e, em especial, também faça parte da maneira como ela subjetiva os desafios da inclusão. No complemento de frases, Vitória escreveu:

**Tópico 19: Vejo possibilidades de valorização da carreira. Diante de tantos problemas, inseguranças e desafios não tem outra saída. Ninguém vai querer ser professor se não houver uma mudança radical.** (complemento de frases).

O tópico 19 traz um aspecto que permite a construção de um indicador não expresso de forma direta nos instrumentos utilizados, que: **a docência com a inclusão escolar possa abrir um campo de autovalorização e de possível valorização da carreira de magistério.** Em momentos informais de conversação ficou marcado o fato de o curso de pedagogia estar

sendo preterido em relação a outros cursos do nível superior de ensino. E comentávamos: “*sobra vaga nas faculdades*” “*ninguém mais quer ser professor*”. Foi mencionado, o baixo salário, as dificuldades em lidar com a educação familiar recebida pelos estudantes que muitas vezes menospreza e fragiliza o professor, o nível de exigência feito aos professores, como professor é cobrado a ser educador, enfermeiro, assistente social, médico, psicólogo, fonoaudiólogo. Esses, entre outros aspectos eram comentários recorrentes nas salas de coordenação pedagógica que evidenciavam a angústia e a confusão frente ao papel do professor na contemporaneidade. No entanto, para Vitória, é como se as diversas dificuldades apontadas pudessem promover um caráter de valorização à profissão docente e em especial ao trabalho com Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Analisaremos agora três trechos do complemento de frases que articulados com expressões de Vitória na entrevista aberta e nos momentos informais de conversação indicam para a hipótese de que a **coletividade**, para Vitória é importante para a inclusão escolar.

**Tópico 20:** *O grupo da escola é muito comprometido com a prática pedagógica e bastante interagido. Exceções existem, é claro, faz parte.*

**Tópico 24:** *sinto que falta um maior apoio dos demais segmentos e das equipes de apoio. O professor fica muito sobrecarregado.*

**Tópico 28:** *desisto não faz parte de mim. No entanto, quando percebo o descaso da família em relação ao processo de aprendizagem do filho, a vontade é de desistir mesmo. (complemento de frases).*

Assim, a trama configuracional adotada nessa pesquisa indicou a hipótese de que Vitória **reconhece a importância da coletividade no trabalho com a inclusão**. Apesar de se sentir bem no ambiente de trabalho, valorizar, respeitar e reconhecer a qualidade do trabalho de suas colegas e da escola como um todo, se preocupa com o trabalho pedagógico da inclusão e sente falta de uma articulação que possa favorecer ainda mais a inclusão escolar. Ao ser perguntada sobre o que ela acha que deveria mudar na inclusão, Vitória responde:

**Vitória:** *O atendimento especializado, às vezes, deixa a desejar. Por exemplo: têm horas que você acha que poderia ter um apoio externo e não tem. **Aí, vem a frustração.** No ano passado, Francisca (estudante com Deficiência Múltipla que está na turma de Vitória neste ano) teve um atendimento com a monitora Rosana que apoiou no pedagógico [...] apesar de não ser função dela, deve ter sido um grande ganho para Francisca! É quando você sabe que tem direito a uma ajuda, mas ela não chega. **Isso é frustrante!** (Dinâmica conversacional realizada após o filme Cordas).*

Esses trechos de informação evidenciam uma insatisfação com o atendimento educacional especializado e com as expectativas que Vitória elabora frente à possibilidade de ter um apoio articulado para o favorecimento da inclusão. Podemos dizer que, em sua opinião, esse é um dos motivos geradores de sua frustração, quando comenta:

**Vitória:** *Eu tenho monitor para auxiliar a Francisca, mas o apoio dele é só externo (fora de sala de aula) e ele fica mais na Educação Infantil. Se eu for buscá-lo lá na Educação Infantil pra me ajudar em alguma coisa com ela (Francisca), eu vou gastar tanto tempo que eu prefiro fazer logo.* (entrevista aberta)

Ao preferir “fazer logo”, Vitória demonstra a sua descrença em um atendimento especial que teoricamente, deveriam facilitar a aprendizagem de sua aluna. Ao reconhecer que, na prática, a articulação do apoio externo não flui de maneira tão satisfatória e eficiente como deveria, ela se conscientiza da importância que a coletividade tem para a inclusão, pois, reconhece que isso seria um elemento fortalecedor de seu trabalho.

A respeito das dimensões subjetivas de Vitória frente à inclusão escolar pudemos estabelecer algumas considerações. A partir da lógica configuracional proposta nessa metodologia, do uso dos instrumentos que se articularam numa trama construtivo-interpretativa, evidenciaram as seguintes hipóteses:

- Para professora Vitória, a legislação que organiza a inclusão escolar se apresenta como garantia de um direito do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais. Assim sendo, não há como negá-la nem ignorá-la. Sobretudo, além de ser a defesa de um direito, representa a legitimação da luta por igualdade e possibilidade de justiça, de democracia. Nesse sentido, coaduna-se com a compreensão maior de inclusão social.
- Por não acontecer da maneira que Vitória gostaria, a inclusão escolar se constitui como um desafio, que muitas vezes, gera o sentimento de frustração. Porém, isso não impede que Vitória faça enfrentamentos frente às dificuldades que surgem. A frustração não representa um engessamento, negação ou passividade diante dos conflitos e, sim, uma “força” motriz que gera um movimento positivo para lidar com os desafios diários. Nesse movimento geram zonas de sentido que se traduzem na busca por caminhos ainda mais criativos e dinâmicos.
- Vitória não subestima a importância da lei, mas incomoda-se com o que ela chama de “burocracia” que, de acordo com a sua avaliação, atrapalha a articulação de ações que poderiam favorecer os estudantes. Ela entende a necessidade de organização e sistematização do processo inclusivo, mas denuncia normas que desconsideram os aspectos pedagógicos do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes, que em sua opinião deveriam ser primordiais. Desse modo, o aspecto generalizador das normas



legais que institucionalizam a inclusão escolar desconsidera as singularidades dos sujeitos, na medida em que estabelece regras indistintamente.

- A busca por alternativas e caminhos diferenciados para possibilitar e instigar a aprendizagem dos estudantes faz com que Vitória ressignifique o processo de ensino-aprendizagem de uma perspectiva vertical – onde o professor só ensina para um estudante que só aprende, para uma perspectiva horizontal e dialógica na qual, o docente aprende ao ensinar com o sujeito que aprende. Ele, o estudante – é quem mostra os caminhos possíveis a sua própria singularidade, ao seu jeito único e pessoal de se fazer aprendiz.
- Outra dimensão subjetiva que foi percebida pela articulação das informações é que a docência com a inclusão escolar pode abrir um campo de autovalorização para Vitória e de possível valorização da carreira de magistério. Isso porque os desafios enfrentados na atualidade são de uma complexidade tal, que Vitória significa-os como um fator que possa promover a carreira e trazer para o magistério a valor social que ele ainda não tem, mas que lhe seria justo.
- Por fim, a ela reconhece a importância da coletividade no trabalho com a inclusão. Nesse reconhecimento está presente a assunção de que não há como desenvolver um trabalho de inclusão no qual o docente, sozinho, busca caminhos hercúleos de superação. É preciso que os segmentos de dentro da escola e fora dela (Ex: família, Estado) estejam articulados para que as ações se configurem em resultados favoráveis à inclusão escolar.

#### **4.2.2 Dimensões subjetivas de Carmem**

Destacamos a seguir, aspectos subjetivos da vivência da professora Carmem com a inclusão escolar. Cabe ressaltar que a sua função na escola inclusiva é de professora de Sala de Recursos Multifuncional.

Os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa indicaram que sua ação docente encontra-se intimamente relacionada a aspectos de sua experiência pessoal. Para ela, a inclusão escolar é algo vivenciado por dois caminhos que se implicam mutuamente: como mãe e docente de criança com necessidade educacional especial, o que marca fortemente a maternidade e a docência na inclusão escolar como uma configuração subjetiva de Carmem.

Assim, a experiência docente é constituída por experiências pessoais íntimas de Carmem, pois, seu filho primogênito, atualmente com dezoito anos, tem paralisia cerebral

com atraso intelectual e motor. O seu contato com a inclusão iniciou quando ela foi buscar direitos e caminhos de crescimento para seu filho. Ela enfrentou momentos difíceis no processo de inclusão escolar dele (conforme registrado em seu memorial p. 78). Talvez, por isso, Carmem se entristeceu ao falar da resistência de alguns colegas de trabalho quando sabem que receberão estudantes com necessidades educacionais especiais. Ao tratar desse assunto, Carmem emociona-se e a voz aparece embargada ao dizer:

**Carmem:** *Muitas vezes, as professoras falam assim sobre uma criança (ENE): “Mas ele não sabe. Ele não consegue!” Gente só de ele estar ali, brincando, participando, interagindo, conversando, comendo junto com os outros, seguindo uma rotina junto já é muita coisa!* (entrevista aberta).

O entendimento de Carmem de que “coisas simples” podem ser “muita coisa” para o estudante da inclusão pode ser consequência do acompanhamento diário de Carmem com seu filho e de todos os enfrentamentos por quais ela, o filho e a família passaram. Tal vivência, constantemente, atualiza sentidos subjetivos sobre a sua atuação no atendimento aos estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais.

Buscando compreender qual seria a visão de Carmem frente ao descrédito de algumas professoras nas possibilidades dos Estudantes com Necessidades Especiais, foi perguntado a ela:

**Pesquisadora:** *Será que a resistência das professoras parte de uma concepção de aprendizagem reduzida ao conhecimento escrito, materialmente comprovável ?* (entrevista aberta).

**Carmem:** *Com certeza! Elas, às vezes, não consideram as outras aprendizagens, as outras coisas que a criança desenvolve. É como se só valessem as atividades pedagógicas programadas, as tarefas.* (entrevista aberta).

*Quando eu vejo que meu aluno está aprendendo fico ainda mais atenta em ver como é que dá certo. Eu aprendo com ele e muito.* (entrevista aberta).

*Na inclusão a gente aprende a ter mais paciência, a olhar o aluno com mais acolhimento.* (entrevista aberta).

A vivência de Carmem enriquece não apenas o seu trabalho, mas também o da classe comum, pois, na Sala de Recursos Multifuncionais, uma de suas funções é “atuar de forma colaborativa com o professor da Classe Comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação ao currículo e a sua integração no grupo” (OP, 2010. p. 78) – norma orientada pela Resolução nº 04 – CNE/CEB, 2009). Cumprindo essa função, Carmem elabora junto aos professores de Classe Comum e de integração inversa, os planejamentos das adaptações curriculares dos estudantes, quando necessário, e auxilia na elaboração de material didático- pedagógico para serem utilizados pelos estudantes com necessidades especiais na Sala de Recursos

Multifuncionais e na Classe Comum. Sua atuação é subjetivada por suas experiências, o que faz com que seu trabalho esteja significado para muito além das orientações da OP/2010.

Acreditamos que o atendimento de Carmem aos estudantes esteja implicado pela unidade simbólico-afetiva, em função de suas experiências e do significado da inclusão em sua vida. Para ela, a inclusão escolar não é apenas uma profissão, mas a extensão de sua vida familiar fortemente marcada pela lida diária com seu filho e dos caminhos que ela busca para que ele seja feliz.

Na escolha de uma imagem que pudesse representar o que a inclusão escolar significava para ela, Carmem escolheu a imagem abaixo:



Figura 2. Imagem escolhida por Carmem  
Fonte: Google imagens – domínio público

Relacionado à imagem, Carmem destacou a seguinte frase:

*“Assim como as aves são as pessoas. Diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar.”*

Percebe-se que a frase escolhida por Carmem não fala de estudantes ou de escolas, apesar de a imagem nos reportar ao ambiente escolar. Sua frase e sua imagem referem-se a “pessoas” e seu “voo”. A imagem mostra **diferenças** entre as pessoas e a frase em destaque traz a palavra **igualdade**.

Para a professora Carmem, **a inclusão escolar está intimamente ligada à inclusão social**. Ao refletir sobre a inclusão, Carmem analisa não apenas o processo desenvolvido na escola ou nas turmas de inclusão, mas amplia o olhar e demonstra preocupação com a inclusão de forma mais abrangente e complexa. Tal hipótese apresenta-se na expressão:

**Carmem:** *Inclusão tem que ser no geral. Não só do Estudante com Necessidade Educacional Especial. Porque tem muitos casos de bullying... Essas coisas... Os próprios alunos tem preconceito. Não os pequenos, porque os pequenos aceitam, mas com os grandes tem o preconceito. Porque*

*é aluno da estrutural, por problemas sociais. A inclusão para mim seria de todos, todos!*

*[...] Independente de deficiência, morar em lugar humilde... O ideal de inclusão para mim seria isso. A inclusão de todos. Que a escola fosse aberta a todos. Quando um professor recebe um aluno ele já fica assim... Ai, meu Deus! Como é que eu vou fazer com esse menino? E já é criada uma certa barreira. A inclusão seria assim: todo mundo vem e a gente recebe, inclui indiscriminadamente. Não só na área de deficiência, mas de tudo. (dinâmica conversacional – filme Cordas).*

A fala da professora Carmem, articulada com o que foi observado no atendimento individual dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e com seu trabalho com os professores das turmas inclusivas sugerem que a sua atuação pedagógica não se restringe às determinações legais. A professora procura todos os meios de fazer a inclusão acontecer de forma efetiva. Suas declarações após um curta metragem Cordas evidenciam essa afirmativa:

**Carmem:** *Eu faço tudo o que posso. Dou o meu melhor e estou sempre querendo mais. Procurando aprender coisas novas. Buscando caminhos novos. Tudo o que eu sei que vai me ajudar com meus alunos eu vou atrás e faço porque a **legislação** não vai dar isso pra gente. Esse trabalho é nosso. (Dinâmica conversacional após o filme Cordas).*

Durante a dinâmica conversacional posterior ao filme Cordas, a professora Vitória comentou que achou muito bonita a atitude da menina que, espontaneamente, acolhe e inclui o menino com Paralisia cerebral nas atividades da escola. Nesse momento, Carmen concordou com a colega e afirmou:

**Carmem:** *Pelo lado das crianças não tem problema, mas se chega um aluno desses que não se comunica nada, que não mexe nada numa turma que, no caso, pode ter todos os alunos já sabendo ler e escrever, professor aí teria um certo receio. Ele não vai se negar a receber, é lógico, porque a gente não tem esse **direito** de negar, né? (idem)*

As expressões de Carmem permitem identificar que a existência das **determinações legais não evitam que sejam gerados sentidos subjetivos de tensão e a angústia dos professores frente ao trabalho com o Estudante com Necessidades Educacionais Especiais**. O professor não rejeita porque ele não tem esse “direito de negar”, mas existe um desconforto sobre como será esse trabalho, que situações aparecerão, como o professor lidará com elas.

O receio do trabalho com esses estudantes está fortemente marcado na subjetividade social na escola inclusiva. Por meio vivências no local da pesquisa, participei, em anos anteriores, da distribuição de turmas onde eram definidos os professores que assumiriam cada turma ao longo do ano. Alguns, declaradamente, rejeitavam as turmas inclusivas, considerando a presença do estudante com necessidade especial como um primeiro fator para

a negação em realizar um trabalho com ela, ou seja, frente à objetividade dos instrumentos legais, **o reconhecimento do direito dos alunos não é suficiente para evitar sentimentos de angústias e tensões**. A lei baliza e ordena, mas não define a vivência. Cada experiência é única em si mesma e traz aspectos subjetivos que envolvem uma gama de elementos imprevisíveis.

Uma interpretação que faço sobre esse “receio” do professor frente ao trabalho com a inclusão pauta-se no seguinte fato: existe uma compreensão equivocada de que o processo ensino-aprendizagem é **previsível e homogêneo**. Assim, o professor já traz definidos e, muitas vezes engessados: o conteúdo que desenvolverá, o que vai ser avaliado e o que o estudante saber para ser considerado apto a cursar o ano seguinte.

Já no processo pedagógico com o Estudante com Necessidade Educacional Especial, o professor compreende e sente **tensão e imprevisibilidade**. Os sentidos subjetivos que emergem desse processo pedagógico são expressões de uma teia simbólico-emocional, na qual diversos processos simbólicos se integram podendo definir-se em configurações subjetivas dessa ação docente. No atendimento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, o conteúdo deve ser adaptado às suas necessidades, o tempo de aprendizagem é bastante relativizado e as estratégias pedagógicas precisam ser permanentemente revistas. Existem vários ajustes, reuniões com a família, com os outros profissionais de apoio multidisciplinar- caso haja atendimento fora da escola- e com a equipe de apoio à aprendizagem. Dessa forma, o processo com esses estudantes exige um constante movimento de revisão da ação pedagógica, pois, nada é definitivo nem segue modelo ideal. A experiência com eles é um excelente exercício de reconstrução e reelaboração de estratégias e técnicas, no qual a consideração da **singularidade de quem aprende é um forte elemento no processo educativo**.

Outro aspecto relevante que faz parte das dimensões subjetivas de Carmem é a sua defesa incansável pela inclusão escolar e por tudo que a compõe. Pareceu-me que isso gera uma expectativa em relação aos colegas profissionais que nem sempre é satisfeita. Isso está marcado nas expressões:

**Tópico 3:** *Não gosto quando alguns professores acham que nós (profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais) somos os únicos responsáveis pelo aluno da Educação Especial.*

**Tópico 17:** *Gostaria que tivesse mudança na concepção de alguns professores que acham que o aluno do AEE (Atendimento Educacional Especializado) nunca vai aprender, só está na escola para socializar.*

**Tópico 18:** *Tenho dificuldades às vezes, com alguns professores que são mais fechados. Não te dão espaço para dar ideias, fazer trocas.*

**Tópico 24: Sinto que falta apoio de alguns professores com relação à inclusão.** (complemento de frases).

Essas expressões apresentam-se num movimento complexo e contraditório quando Carmem declara ainda no mesmo instrumento que:

**Tópico 12: Os fatores que legitimam a inclusão na escola em que trabalho a união – todos se unem para acolher o aluno, para achar o melhor caminho, para trabalhar com ele.** (Sala de Recursos, Equipe, direção, professor).

**Tópico 20: O grupo da escola é muito aberto, acessível. Permitem a troca de vivências, experiências.**

**Tópico 27: O local que eu trabalho amo. Quero me aposentar nessa escola.** (complemento de frases).

As expressões de Carmem nos tópicos acima e em todas as informações obtidas ao longo da pesquisa, nos permitiram levantar a hipótese de que ela percebe a inclusão escolar como uma configuração subjetiva tão fortemente marcada em sua vida que, apesar de reconhecer as qualidades do grupo no qual trabalha, e de reconhecer o quão feliz ela é nesse espaço, ainda gostaria que alguns professores se envolvessem mais, acolhessem mais, acreditassem mais. Também Carmem demonstra-se exigente consigo mesma. Acha sempre está fazendo pouco e que deveria aprender mais, se empenhar mais, e compartilhar mais com os colegas. Pareceu-nos que o nível de envolvimento e de aprofundamento de Carmem frente à inclusão, articulado com outras dimensões subjetivas de sua vida, geram grandes expectativas frente ao trabalho desenvolvido na escola, ao trabalho dos colegas e, principalmente, em relação a si mesma.

As vivências da professora Carmem geraram sentidos subjetivos frente a complexidade de lidar com Estudantes com Necessidades Especiais que **favorecem a sua relação com os pais desses estudantes** e a fortalecem em suas dimensões subjetivas sobre como ser professora desses sujeitos. Isso está marcado em suas palavras quando afirma que:

**Carmem:** *Com toda essa caminhada que tive com meu filho, entendo melhor os pais quando chegam às escolas com seus filhos especiais, suas angústias, a negação do filho, as ansiedades, pois, já passei por tudo isso. Sei como é importante o primeiro acolhimento. Tento fazer isso com os pais que chegam na minha escola. Tento deixá-los o mais seguros possível.* (Dinâmica conversacional após a oficina da Semana de Educação para a Vida – maio).

Na relação com os pais de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, Carmem tem um olhar diferenciado e constituído pela própria experiência com a inclusão como professora e mãe. Tal postura evidencia amadurecimento frente ao desconhecido, aceitação e valorização das pessoas com deficiência. O fato de Carmem “entender melhor os pais” por causa de sua “caminhada” nos reporta ao entendimento que González Rey (2007a)

nos traz quando esclarece que “compreender os sentidos subjetivos de qualquer ato individual significa penetrar na rede de sentidos subjetivos na qual estão expressos os mais diversos impactos da condição social da pessoa”. Para Carmem, a inclusão tem um lugar especial em sua vida. Isso se confirma na sua opção profissional, na função que ocupa dentro da escola, em seus projetos de vida e em sua rotina diária:

**Pesquisadora:** Como a inclusão está significada em sua vida pessoal?

**Carmem:** *A inclusão passa pela minha vida de forma muito especial. Porque não tem só o lado de professora, mas o lado de mãe. De estar convivendo com isso. Na rua, muitas vezes, a gente sai e eu sinto o preconceito.* (entrevista aberta)

Ao relatar o início da inclusão de seu filho, quando ele saiu do Centro de Ensino Especial para a escola inclusiva Carmem afirmou que a adaptação foi difícil porque as crianças brigavam para empurrar a cadeira de rodas e ele chegou a se machucar ao cair da cadeira, mas ela encarou isso como um processo necessário e positivo.

**Carmem:** *Independente dos riscos que ele correu foi melhor ele ter sido incluído. Se ele não tivesse sido incluído ele estaria até hoje “debaixo da minha asa”. Ele não teve ganhos pedagógicos quase nenhum. Ele só aprendeu a letra L do nome dele, mas o que ele conversa, o que ele conta de histórias, e tudo. Nossa! Ele ama ir para a escola!* (entrevista aberta)

*A minha tristeza é essa de pessoas ainda acharem que a inclusão não deveria existir, que a criança deveria ficar só na escolinha de deficientes, quietinho...* (entrevista aberta)

**Pesquisadora:** Você acha que ainda tem uma não-aceitação da inclusão de forma plena?

**Carmem:** *Acho, sim! E eu vejo que a inclusão é muito importante pra pessoa com deficiência ver que ela é aceita, principalmente, quando ela entra na escola desde pequena. As crianças pequenas aceitam. Tratam de igual para igual e ela vai crescendo nesse espaço como se ela tivesse todas as possibilidades de se desenvolver.*

*Eu fico muito chateada quando o professor vem falar que a criança não sabe isso, não sabe aquilo. Não é só o pedagógico! Tem que ver o outro lado da criança. Pode ser que ele não aprenda a ler e escrever, mas ele está aprendendo a ir ao banheiro, a fazer outras coisas, a se relacionar. Talvez, a vida dele não seja ser um médico, um advogado, mas ele está interagindo na sociedade. Eu vejo pelo meu filho. Isso é tudo pra ele! Pra ele a inclusão foi a melhor coisa que aconteceu! É a vida dele!* (entrevista aberta após a oficina da Semana de Educação para a Vida – maio/2014).

: Nas configurações subjetivas de Carmem, a inclusão não é apenas caracterizada por um espaço pedagógico, mas constitui sua vida pessoal dando-lhe **sentido e conforto**. O que poderia ter se constituído em angústia pelos desafios e sofrimentos enfrentados ao longo de sua experiência pessoal, é um elemento motivador para ela, ou seja, sua vivência gerou zonas de sentidos que favoreceram sua configuração subjetiva como profissional da inclusão escolar, pois, em diversos momentos da pesquisa foi possível observar que a inclusão escolar

é marcante em sua vida e em seu modo de viver e de se relacionar com as pessoas e consigo mesma. A busca constante por cursos de formação continuada, atividades alternativas de aprendizagem, jogos e estratégias para desenvolver um trabalho de qualidade na inclusão denota essa declaração de afeto e dedicação ao seu trabalho com a inclusão, tanto na relação com os pais quanto na relação com os estudantes.

Ao ser perguntada na entrevista aberta que outra atividade gostaria de desempenhar na escola inclusiva, responde:

**Carmem:** *Nenhuma. Quero me aposentar na sala de recursos!* (entrevista aberta)

Em outro instrumento, a satisfação em desenvolver esse trabalho aparece na expressão:

**Tópico 2:** *Ser professora de Sala de Recursos um sonho realizado.*  
**Tópico 3:** *Gosto muito de atuar na sala de recursos, de ser professora de AEE.* (complemento de frases).

Assim, os sentidos subjetivos que emergem de sua vivência pessoal implicam sua ação docente e vice-versa, integram-se e movimentam-se como uma unidade complexa constituindo-se mutuamente, definindo as escolhas de sua vida.

Portanto, após a análise das informações obtidas por meio dos instrumentos utilizados nessa pesquisa, foram feitas interpretações sobre dimensões subjetivas de Carmem frente à inclusão escolar, em que evidenciaram as hipóteses seguintes:

- Para professora Carmem, existe a compreensão da inclusão como um direito do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais, mas isso não é suficiente para que não existam angústias e tensões por parte dos professores que os recebem;
- O magistério em sua vida é mais que um emprego e a inclusão escolar é mais que um exercício profissional, integram-se e implicam-se com sua experiência pessoal de maternidade, subjetivando sua vida e orientando suas ações como docente e mãe. Assim, a maternidade e a docência são núcleos de sentidos subjetivos que por meio de processos simbólico-emocionais constituem-se em fortes configurações subjetivas de sua personalidade. Essas configurações subjetivas de Carmem podem justificar sua acentuada exigência sobre sua formação profissional, sua atuação nas articulações com as professoras da Classe Comum e suas ações como professora de Sala de Recursos Multifuncional;



- Para Carmem, a inclusão escolar é também social. É a inclusão, no espaço escolar, de todos os segmentos marginalizados da sociedade e não apenas dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

#### 4.2.3 Dimensões subjetivas de Patrícia

Para tratarmos de dimensões subjetivas da professora Patrícia, relembremos que a sua função na escola é de professora de Classe Especial, isso nos ajuda a entender suas expressões e principalmente, a conjuntura na qual ela desenvolve o seu trabalho que é totalmente diferenciada do espaço da escola.

A seguir, trazemos a análise das construções das informações da professora Patrícia sobre como a vivência da inclusão escolar está significada em sua vida pessoal. Como lembrança marcante de seu trabalho na Sociedade Pestalozzi, que foi a sua primeira experiência com Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, Patrícia nos contou que:

*Tinha um menino lindo que nasceu normal e parece que teve uma meningite e ficou deficiente. Um homão grande... Eu o levava pra tomar banho como se fosse como um menino... pensa na situação... Então, não me assustou. De início, **foi um choque**, mas eu disse, ah... eu vou aprender! Eu vou aprender! E fui ficando. Foi legal. **Foi muito legal!** (entrevista aberta).*

Interessante perceber que ainda no mesmo período, Patrícia fala de “choque” e de que a experiência foi “legal”. O que poderia ter sido um fator de rejeição e afastamento foi significado como algo positivo e atraente para ela. Uma aprendizagem satisfatória que a levou a outros caminhos com a inclusão escolar. A professora Patrícia procurou a Sociedade Pestalozzi como uma maneira de aprender a lidar com a inclusão, logo no início da década de 2000, quando foi contratada para trabalhar no magistério público do Distrito Federal. Apesar de afirmar que tinha receio de lidar com esses estudantes, foi nesse espaço cheio de desafios, situações de conflitos e superações que Patrícia trabalhou como voluntária para adquirir experiência. Anos depois, ao chegar à escola onde foi realizada a pesquisa, novamente, escolheu o trabalho com Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Assumiu uma turma de Classe Especial formada pelo estudante Daniel<sup>20</sup>, um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento – Autismo, que representou um grande desafio para Patrícia. A sua expressão abaixo demonstra isso:

---

<sup>20</sup> Nome fictício

*Teve momentos em que eu **pensei em desistir**, sim. Saía morta daqui! Logo no início, ele (seu aluno) tinha muitas crises de fúria. Cheguei a pensar, mas eu **não desistia não!**(entrevista aberta).*

Ao ser perguntada sobre o que era mais significativo para ela em relação ao trabalho com a inclusão, Patrícia respondeu:

*Nada é linear. Ainda mais nessas situações. Às vezes a gente tem que se trabalhar tanto! E pensar nisso, né? Porque o Ensino Especial, justamente é isso. Muitas vezes, os professores ficam atordoados, porque são professores bons, como os que trabalham aqui na escola. São muito empenhados e querem que a criança aprenda de qualquer jeito e não conseguem e aí a gente se esquece da necessidade da criança... Não é necessidade, é o processo mesmo de desenvolvimento da criança. A gente cria muita expectativa e não é assim. É um dia de cada vez. **A gente se cobra muito e se frustra.** (entrevista aberta)*

É recorrente a tensão significada por Patrícia no trabalho com a inclusão. Os movimentos antagônicos entre o desejo de desistir por causa do desafio e de continuar, pelo mesmo motivo, evidenciam a presença de um processo subjetivado por tensões e contradições constituintes da complexidade e subjetividade humanas. A postura de Patrícia frente aos desafios que o trabalho com a inclusão escolar foi representado pelo **enfrentamento e pela superação de seus medos e pela validação de seu profissionalismo**.

O conjunto desses indicadores foram fortalecidos na observação participante de uma aula desenvolvida por professores de Educação Física num projeto da escola. A aula acontecia na quadra de esportes. Três turmas estavam juntas e era horário de Daniel participar da aula coletivamente. Um dos maiores desafios do trabalho com ele é possibilitar momentos de atividade com outros estudantes, pois, ele demonstra forte resistência à interação com outras pessoas. Em momentos de descontrole, chega a autoagressão. Nessa observação e em outras oportunidades, foi possível perceber que mesmo diante de recusas e da dificuldade de Daniel, Patrícia sempre buscou um “outro modo” de inseri-lo no contexto social. Por vezes, trocando o material pedagógico, sugerindo a mudança de lugar, se aproximando dele em momentos em que ele demonstrava insegurança e instabilidade, segurando a sua mão, firmando o seu olhar no nele, mas nunca o excluindo do momento coletivo.

Um exemplo disso foi quando Daniel participou do passeio da escola com os demais estudantes mesmo com a insegurança demonstrada por seus pais e outros profissionais da escola e, possivelmente, de Patrícia também. Nessa situação, ela afirmou:

**Patrícia:** *Sim. Ele vai, sim. Mesmo que fique sempre comigo. Que a gente fique atento, que tenha mais duas pessoas para me ajudar, mas ele vai. É*

*um risco, mas vamos arriscar! Aos poucos ele vai conseguir!* (conversa informal)

Na volta do passeio estavam todos impressionados e Patrícia realizada. Essa foi a primeira de outras excursões escolares. Frente a essas e demais situações de enfrentamento nas quais Patrícia esteve envolvida em sua trajetória profissional perguntei:

**Pesquisadora:** Você sempre gostou de desafio?

**Patrícia:** *Interessante. Não é que eu diga que goste, mas quando eu estou no fogo, eu vou.*

**Pesquisadora:** Parece-me que você não se acovarda diante do desafio, não é mesmo?

**Patrícia:** *Agora que deu pra perceber! (risos...) É inconsciente, né? Sem perceber, sem achar que eu era corajosa, eu ia. Em 2011, minha primeira experiência em classe de TGD foi aqui nessa escola. Eu estava ainda em sala de recursos e eu vi o trabalho da Joana... ela tinha dois alunos, não sei se você lembra. Ela tinha a Ana. Eu estava na sala de recursos e via a Joana e dizia: Meu Deus! Eu não quero nunca essa menina pra mim! Eu não quero essa classe, Deus me livre! A menina não era agressiva, mas ela tinha uns espasmos, se jogava... jogava a cabecinha... ela ficava com monitor o tempo todo. E não ficava quieta. Meu Deus! Coitada da Joana! Quero não. E não passava pela minha cabeça ser professora de turma de TGD não, aí um belo dia, sobrou uma turma de TGD! Aí eu perguntei como é que são esses meninos? A Ana não está aí não, tá? Não. A Ana tinha ido para outra escola. Ah! Então, vamos ver. Mas, a classe de TGD é uma surpresa, né? (entrevista aberta)*

Após o documentário apresentado na oficina da Semana de Educação para a Vida, Patrícia desabafa em uma dinâmica conversacional:

*É claro que existe um cansaço tremendo, mas em contrapartida há um sentimento, que é singular, de desafio de atuar positivamente junto a essa clientela. (dinâmica conversacional após Semana de Educação para a Vida – maio/2014)*

O cansaço causado pela relação com Daniel não diminui a perspectiva de Patrícia no que é favorável ao estudante. Entendemos que a contradição, nesse caso, enriqueceu a ambos e o desenvolvimento tem sido recíproco. O processo de inclusão de Daniel fazia com que Patrícia se sentisse vulnerável, na medida em que ele, às vezes, a agredia física e oralmente. O grande desafio era separar o comportamento tipificado pelo transtorno, do estudante enquanto sujeito, criança e aprendiz, conforme declarado a seguir:

**Pesquisadora:** *Você conseguia separar o comportamento dele, da pessoa dele?*

**Patrícia:** *Eu conseguia, mas não era fácil! Não era fácil mesmo! Você tem que se trabalhar muito porque você está sendo agredida. Com palavras e fisicamente. Era esse o meu medo. É por isso que eu orava. Porque ele é uma criança. Uma vez eu levei um tapa tão grande e sem esperar. Foi ali fora, na secretaria. Eu estava no meio. Ele estava do lado direito a mãe dele do lado esquerdo e eu conversando virada para o lado esquerdo. Eu só senti*

*aquilo: Pá!!! Bem forte no meu ouvido, por Deus! Sabe, aquela coisa do reflexo e eu disse: Meu Deus!!!! Sabe lá... eu segurei ele assim, mas era disso que eu tinha medo: dos reflexos, porque assim, muitas vezes, a gente mistura e a gente tem que ter muito cuidado para não misturar o comportamento que é típico do transtorno, da criança. Porque ele vinha depois arrependido e dizia assim: “Machuquei tu, né?” E eu falava: é. (entrevista aberta).*

Contraditoriamente, tais aspectos a fragilizavam e fortaleciam ao mesmo tempo, num movimento antagônico e complexo. Entendemos que a tensão vivenciada nessa experiência fortaleça a sua condição de sujeito ativo, criativo e produtor de subjetividade social nessa escola e que os enfrentamentos diários no trabalho com a classe especial ressignifique e movimente permanentemente sua subjetividade individual. Tais interpretações podem constituir-se em inteligibilidades explicativas das dimensões subjetivas da professora Patrícia enquanto docente da escola inclusiva.

**Patrícia:** *Porque, como eu tinha aversão (ao trabalho com os Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais) e eu entrei na Secretaria no momento que a inclusão estava “bombando” pra mim, foi bom porque eu fui me aproximando... eu vi que não era tão assim... Eu vi que também eles tinham os seus **direitos**, vi e comecei a verificar as famílias, como é que aquele povo se relacionava, como é que aquela clientela se relacionava, aliás, eu fui perdendo o medo. (entrevista aberta).*

As estratégias utilizadas pela professora, nesses três anos, permitiram que Daniel estabelecesse um vínculo afetivo com ela e passasse a gostar da escola superando as expectativas dos pais e de outros profissionais. Os objetivos de socialização do estudante e os ganhos pedagógicos foram se efetivando ao longo do tempo. A relação entre Patrícia e Daniel evidenciou a emergência de sentidos subjetivos que fortaleceram ainda mais a sua configuração subjetiva enquanto professora de classe especial, evidenciando a sua determinação, sua capacidade de enfrentamento dos desafios e sua crença na possibilidade do desenvolvimento e da aprendizagem de Daniel.

Um aspecto ainda muito discutido nas escolas é como se articula o direito de estudantes como Daniel estarem na escola comum em relação à realidade dessas escolas, já que muitas vezes, parece não haver condições de a escola adaptar-se às suas necessidades. A questão permite fazer um paralelo com aspectos considerados no curso e na linha de pesquisa da Universidade de Brasília, denominada por Roberto Lira Filho de “Direito Achado na Rua”.

Júnior (2008), em seu trabalho, escrito nessa linha de pesquisa, afirma que um dos aspectos de discussão do Direito achado na rua é “determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas que enunciam direitos ainda que *contra legem*” (contra a lei). Ou

seja, a construção das ações realizadas a partir da vivência e das necessidades de quem atua no espaço social que não estão presas às determinações legais.

Situação similar acontece nas escolas. Recorrentemente, existem ações que favorecem os estudantes com e sem necessidades educacionais especiais ainda que “contra a lei”. Assim, destacamos ações dos professores da inclusão escolar que não desconsideram a importância da lei para a inclusão, mas que não estão engessados à ela. Não há uma diminuição da importância da lei, ao contrário, há o reconhecimento de sua “força” como construto social, mas, também, o reconhecimento de que a subjetividade presente no espaço escolar não está contemplada pela lei. Nesse sentido, a Teoria do Direito achado na rua nos ajuda a compreender o direito por meio da construção social e não por meio do sistema legislativo hierarquicamente superior e distante da prática escolar.

Não há dúvidas quanto à importância das leis para o processo de transição nas escolas rumo à inclusão, pois, elas orientam os propósitos das mudanças necessárias, reformulando, ajustando, revendo conceitos e analisando todo o processo. Mas, elas não determinam de fato, a inclusão escolar. Percebe-se que o professor na escola inclusiva realiza o seu papel, mesmo não tendo conhecimento pleno das determinações legais e age para além das possíveis falhas ou “brechas” da lei.

Como exemplo, trazemos um fato ocorrido na Classe Especial da professora Patrícia. Inicialmente, a turma estava prevista para incluir dois estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD. Já havia uma menina quando Daniel foi trazido para sua turma, porém, a convivência dos dois configurou-se num problema, pois, ele reagia negativamente à presença dela. Assim, a escola ajustou essa situação permitindo a frequência da estudante numa turma onde ela estava sendo incluída paulatinamente e na qual se mostrava muito bem adaptada. Assim, manteve a Classe especial apenas com o Daniel. Para termos de documentação, eles continuavam na mesma classe, na prática, foi necessário e favorável naquele momento, que se separassem. Tal medida possibilitou um melhor trabalho com Daniel e viabilizou a inclusão da outra criança. Num outro momento, a sala do Centro de Referência em Alfabetização – CRA, foi dividida por armários e adaptada para receber Daniel já que não havia nenhuma sala disponível. Essas articulações são sempre discutidas e só são aprovadas mediante a aquiescência da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), da professora regente, da família e demais profissionais que acompanhem o estudante. Além disso, a mudança de horário, a mudança de turma, o remanejamento de monitores, a adaptação do tempo que o estudante fica na escola, a reestruturação de espaço físico e diversos outros movimentos são elaborados com vistas a melhor inclusão para o

Estudante com Necessidades Educacionais Especiais. Assim, evidencia-se que Patrícia atua como sujeito ativo e autônomo desse espaço inclusivo, na medida em que há, frequentemente, o enfrentamento das limitações ainda presentes para efetivação da inclusão escolar de Daniel.

Nas observações participantes e nos momentos informais de interação no campo de pesquisa com Patrícia e as demais colaboradoras, constatamos que a inclusão escolar esteve caracterizada por diversas situações que exigiam uma prática diferenciada do que está estabelecido pela escola comum. A evidência constante das dificuldades no comportamento adaptativo dos Estudantes com Necessidades Especiais à escola regular gera uma tensão dos professores, que se polarizam entre **compreender a inclusão como um direito do estudante e um dever do Estado e a constatar diária e permanentemente uma insuficiência de recursos da escola para lidar com esses estudantes.**

Assim como as outras colaboradoras, Patrícia escolheu uma imagem para representação da inclusão escolar em sua vida pessoal. Apresentamo-la abaixo:



Figura 3. Imagem escolhida por Patrícia  
Fonte: Google imagens –domínio público

A expressão escrita de Patrícia a respeito da imagem escolhida foi:

**Patrícia:** *Caminho longo, sinuoso, mas no final, muito gratificante!*

A imagem escolhida pela professora Patrícia, em consonância com suas falas, posicionamentos nas reuniões pedagógicas, seu memorial, tópicos do complemento de frases, a observação de sua relação com Daniel e com demais membros da escola e suas expressões escritas deixam clara a tensão e o desafio existente no processo de inclusão, mas que reificam um posicionamento otimista e de felicidade ao final do processo.

O caminho sinuoso e incerto escolhido por Patrícia para ilustrar sua significação sobre a experiência da escola inclusiva dialoga com expressões suas num momento da entrevista aberta ao afirmar

**Patrícia:** *Inclusão? Não dá pra não aceitar. Não querer trabalhar com eles. Quando penso em Classe Especial, logo me vem à memória uma caixinha de surpresas. Umas muito boas e outras nem tanto. Digo isso, pois, só quem sabe o que estou dizendo é quem já passou por esse segmento. **Literalmente é uma caixa de surpresa que movimenta o emocional e o físico ao mesmo tempo e se abalam constantemente e fortemente de maneiras positivas e muitas vezes negativas. Como se fosse um grande misto de emoções e sentimentos.*** (entrevista aberta)

Uma caixa de surpresas, um caminho sinuoso, o inesperado no dia a dia na relação com Daniel, provoca emoções diversas e antagônicas em Patrícia. Na trama emocional constituída a partir dessa experiência, ela se fortalece e supera dores do campo íntimo familiar. Num momento da entrevista, Patrícia afirmou que sempre lidou com Daniel com afeto e com firmeza. Nunca se rendendo à impulsividade e à agressividade dele. Por meio do diálogo, ela conduzia essas situações, sempre deixando claro o que ele poderia ou não fazer em função das consequências de suas atitudes. Patrícia relatou que houve uma única vez que permitiu que Daniel a agredisse. A irmã de Patrícia tinha falecido recentemente e ela admitia estar muito fragilizada. Nesse dia, a subjetividade individual de Patrícia foi tecida fortemente na sua configuração docente. Ali, não havia a professora, a mulher, a especialista, a irmã em sofrimento, mas todas elas que, juntas se permitiram ser frágeis. Até mesmo nesse momento de extrema fragilidade, Patrícia foi sujeito de sua ação, pois, conscientemente permitiu que Daniel agisse contra ela. Após um breve período de afastamento, Patrícia retornou à escola e deu continuidade ao trabalho com Daniel ressignificando tal fato.

As informações obtidas ao longo da pesquisa proporcionaram a reflexão acerca de como a inclusão escolar pode ressignificar a vida pessoal de Patrícia. A turma dela, composta apenas por Daniel, tem forte implicação na subjetividade social da escola e, ao mesmo tempo, na subjetividade individual de Patrícia. Na concepção dos seus colegas, Patrícia é forte, corajosa, determinada, brilhante profissional. Dentro e fora da escola demonstra sempre alegria, energia e capacidade de enfrentamento dos desafios. Essa impressão se expressa nas interlocuções com professores quando se referem às experiências vividas por Patrícia nesses três anos de trajetória como professora de Daniel.

Essa experiência, de acordo com a análise das informações obtidas nesse estudo, ressignifica a concepção de docência, saindo do âmbito escolar e levando para a vida pessoal

dos professores uma mudança de percepção daquilo que os rodeiam, dos relacionamentos, de sua forma de ser e estar no mundo.

Interessante que mesmo tendo afirmado, diversas vezes, que jamais atuaria numa turma de Classe Especial, Patrícia aceitou o trabalho com um Estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento e, em 2014, já estava no terceiro ano letivo consecutivo com ele. Quando perguntada o que pretendia para 2015, Patrícia afirma que, provavelmente continuará o trabalho com Daniel. Caso isso aconteça, será o quarto ano dessa parceria, na qual estão implicadas não apenas o pedagógico, mas o desenvolvimento, a aprendizagem, a unidade simbólico-emocional desses sujeitos que ensinam e aprendem um com o outro todo o tempo.

Após a análise das informações obtidas ao longo da pesquisa foram levantadas hipóteses sobre dimensões subjetivas de Patrícia em relação ao seu trabalho com a inclusão escolar, sendo construídos os indicadores seguintes:

- Apesar de Patrícia expressar que, inicialmente, teve rejeição à possibilidade de atuar junto aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, sua ação demonstrou o contrário: uma busca pelo contato e pelo conhecimento dessas pessoas e a escolha por lidar com casos cada vez mais complexos e desafiadores. Assim, podemos sugerir que o enfrentamento de situações de grande complexidade geram sentidos subjetivos positivos que a impulsionam a seguir mais e mais em frente;
- O trabalho com o Estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento tem subjetivado as ações docentes de Patrícia validando suas escolhas profissionais e a fortalecendo subjetivamente;
- As inadequações da escola regular aos Estudantes com Necessidades Especiais geram tensões nos professores, que se polarizam entre compreender a inclusão como um direito do estudante e um dever do Estado; e constatar diária e permanentemente insuficiência de recursos da escola para lidar com eles. Nesses casos, Patrícia tem a iniciativa de encontrar caminhos para desenvolver o trabalho com Daniel, de forma autônoma e dinâmica, agindo ainda que *contra legem* ao determinar no espaço político da escola inclusiva as práticas que enunciam direitos dos estudantes.
- O trabalho desenvolvido com Daniel, ressignifica a subjetividade social na escola como um todo.



#### 4.2.4 Dimensões subjetivas de Rosana

Apresentamos a seguir, dimensões subjetivas de Rosana frente à inclusão escolar. Assim como destacamos a função de cada uma das colaboradoras, cabe destacar que, Rosana é pedagoga, tem pós-graduação em educação e atua como monitora de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Para Rosana, a inclusão escolar no Brasil está à frente de outros países onde morou e considera isso muito positivo, mas acredita que ela precisa de mudanças. Ao ser perguntada sobre o que pensa da inclusão escolar ela declara que:

**Rosana:** *Eu acredito na inclusão se ela for reformulada. Essa inclusão que a gente tem no papel é muito boa. É uma inclusão que a gente não vê em outros países. Eu já morei em alguns outros países eu vejo que aqui no Brasil a inclusão é como se fosse um país de primeiro mundo! Todas as crianças com várias necessidades na escola comum. Isso você não vê em outros países que se dizem de primeiro mundo. É uma evolução ter as crianças todas na escola. No papel é muito bonito, mas na realidade, não funciona. Eu acho que não funciona.* (entrevista aberta).

Quanto à reformulação da qual Rosana trata, ela explica que:

**Rosana:** *As salas têm muitos alunos para um professor só. O professor teria que estar preparado para lidar com essas crianças. O professor teria que ter mais cursos. Ele tem que aprender o que fazer e ter base teórica também. Tem professor que faz tudo pelo aluno, mas não sabe trabalhar com aquela criança. Tem muita boa vontade, mas não tem preparo. Os professores têm que saber que eles têm que se preparar mais e o Estado tem que se organizar para ter menos alunos em sala.* (entrevista aberta).

A crítica quanto ao número de estudantes por turma é recorrente entre os educadores. O excessivo número de estudantes matriculados por turma compromete o trabalho individualizado tão necessário à inclusão. A observação de Rosana é muito pertinente, principalmente porque ela atua em classes diferentes - da Educação Infantil ao quinto ano e nos turnos matutino e vespertino - o que lhe confere uma visão ampla da realidade da inclusão na escola. O diferencial na colaboração de Rosana para esse trabalho é que ela tem uma função diferenciada das outras colaboradoras e uma atuação diferenciada dos outros monitores da escola. Ela está contratada como monitora, mas o fato de ser pedagoga lhe permite um olhar especial para a aprendizagem dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

De acordo com a Lei 5.106 de 2013, Art. 3º - inciso III, são atribuições do Monitor de Gestão Educacional: “suporte operacional às atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças no âmbito de competência da Secretaria de Estado de Educação”. Ou seja, suas

funções não abrangem o pedagógico, mas sem dúvida a sua experiência e sua formação estabelecem outro modo de lidar com os estudantes que ela atende.

Rosana reconhece o empenho e a dedicação do grupo da escola para lidar com Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, mas sente falta de maior formação continuada na área da inclusão. Essa avaliação é oriunda de sua experiência em diferentes locais de trabalho. Ela pontua a questão da formação continuada como um dos pontos que precisa ser mudado e que aproximaria a inclusão “do papel” da inclusão escolar efetiva. Na entrevista aberta foi perguntado a ela:

**Pesquisadora:** O que você manteria e o que você mudaria na inclusão?

**Rosana:** *Manteria a política de trazer a criança para a escola, mas acho que teria que ter uma política de formação para o professor. A gente sabe que tem, mas muitos não têm interesse. Para alguns professores, há uma certa resistência. Eles pensam assim: Estou aqui vou seguindo algo que eu já estou acostumado e daqui a pouco eu vou me aposentar e pronto. O professor deveria ter mais qualidade de vida na escola. Se ele souber lidar melhor com ela (a criança com necessidade educacional especial), ele vai se sentir melhor, vai ser menos estressante para ele. (entrevista aberta).*

No complemento de frases, Rosana expressa:

**Tópico 22: Sinto necessidade de mais cursos para capacitação.**

**Tópico 17: Gostaria que houvesse uma mudança na forma que é feita a inclusão escolar.**(complemento de frases).

A preocupação de Rosana com relação à capacitação não se limita aos professores, ela também sente necessidade de mais cursos na área da inclusão, o que parece uma crítica à política educacional de inclusão escolar. Entendemos que a inclusão escolar não é um “problema” do professor regente. O Estudante com Necessidades Educacionais Especiais faz parte da escola e todos os segmentos deveriam receber formação para lidar com ele. Assim, as questões advindas de sua inclusão na escola deveria ser algo a ser estudado por todos da escola inclusiva. Outro ponto levantado por Rosana como frágil na inclusão escolar é a atuação da família. Tanto nos diálogos informais, quanto no complemento de frases e na entrevista aberta, Rosana destaca a preocupação com a forma que os pais lidam com a inclusão escolar. Ao ser perguntada sobre o que ela pensa que precisa ser mudado, Rosana responde:

**Pesquisadora:** Mais alguma coisa precisa mudar?

**Rosana:** *É a questão dos pais. A inclusão tem que ser pensada assim: escola, comunidade e os pais. Se os pais não se envolverem, pode ser a teoria mais bonita que seja que não vai pra frente. Os pais tem que ir atrás para buscar o entendimento da limitação da criança. Parar de achar que a criança é coitadinha, que vai ser sempre assim. Tem que fazer um trabalho junto com a escola. Trabalhei numa escola que a família toda ia atrás do entendimento da limitação da criança. Era muito bom. (entrevista aberta)*

**Tópico 4:** *Não gosto do descaso de várias famílias em relação à educação das crianças com necessidades especiais.* (complemento de frases).

**Rosana:** *As crianças que não são ditas “normais” tem que ter mais cobrança na família. Tem que ter mais parceria. Eu me preocupo muito com a criança porque sei que a família tinha que estar mais perto. Isso me preocupa muito. Muito mesmo! Se ele (o professor) não tiver a ajuda da família ele não vai conseguir. Por exemplo: na hora de tirar a fralda. Não adianta o professor tentar aqui sozinho e a família não dar continuidade. Se a família está com você, o trabalho é mais leve e mais efetivo.* (dinâmica conversacional após a oficina da Semana de Educação para a vida).

A preocupação de Rosana pelo distanciamento dos pais evidencia algo que se refere à coletividade no trabalho da inclusão escolar. Ao dizer que o professor não vai conseguir sozinho, suas expressões sugerem a existência de angústia e de solidão e evidencia a ausência de um trabalho efetivamente coletivo. Isso é recorrente na expressão de Rosana que, no complemento de frases e na entrevista aberta acrescenta a família como elemento significativo nessa coletividade, marcando reiteradas vezes, a sua ausência:

**Tópico 17:** *Gostaria que houvesse uma mudança principalmente nessa parte da família... para ver que as coisas não são como eles imaginam. Ter mais o apoio da família...*

**Pesquisadora:** Você acha que a forma como a família age tem mais a ver com o fato de eles não entenderem direito os processos da criança ou com um descaso mesmo, tipo: “Vou deixar lá e a escola que dê conta”?

**Rosana:** *A maioria é a falta de discernimento e de saber até onde pode ir, até onde não pode. É falta de conhecimento e de interesse. Porque a família tem que estudar a situação da criança tem que ir atrás. Eu acho que a família trata a criança de forma especial por que acha que ela vai ser assim, pelo resto da vida.*

**Tópico 18:** *Tenho dificuldades na parte de lidar com as famílias e com as situações.*

**Tópico 19:** *Vejo possibilidades nessa melhora. Se tivesse uma ajuda melhor entre escola e família teria um melhor apoio.*

**Tópico 20:** *O grupo da escola é um grupo bom, mas poderia ser melhor. Nós temos um grupo grande poderia ser mais bem aproveitado. A família tinha que estar mais em cima para poder ajudar.*(complemento de frases)

Apesar de a dinâmica escolar ser constituída por um número expressivo de pessoas, com atribuições e papéis definidos, parece-nos que a articulação das ações pedagógicas e administrativas na escola se confundem e se atropelam fazendo com que Rosana se sinta sozinha em suas angústias e perceba que o mesmo acontece com o professor regente. A demanda dos problemas que surgem a cada minuto geram tensões que, na maioria das vezes, não são pensadas e articuladas coletivamente, numa perspectiva de parceria onde todos são responsáveis por tudo que diz respeito ao espaço inclusivo. Pensamos que se a escola tivesse sendo articulada num contexto coletivo de inclusão escolar, essas inquietações seriam substituídas por outras estratégias pedagógicas criativas que favoreceriam a construção

de um ambiente colaborativo de aprendizagem para os estudantes da escola com e sem necessidades educacionais especiais. Tais estratégias poderiam minimizar a “marca” de delimita de maneira subliminar esses espaços.

A análise das informações obtidas pelos instrumentos da pesquisa indicou que Rosana **subjativa o valor da coletividade para a inclusão escolar** evidenciando que não é atuação de um professor sozinho que vai efetivar a inclusão educacional, mas uma articulação entre eles e a família.

Ao longo da pesquisa, tivemos poucos momentos de reflexão para tratar da presença da família na escola, mas entendemos que esse é um assunto complexo e polêmico porque não existe uma participação efetiva dos pais na dinâmica escolar. Para alguns professores não está claro se essa aproximação ajudaria ou atrapalharia. Alguns professores relatam que longe dos pais e de sua superproteção, os estudantes se tornam mais autônomos e independentes. Outros reclamam sua ausência. Cremos que essa discussão abre espaço para uma série de aspectos que se desdobrariam em questões relacionais familiares, de autoridade dos pais, de papéis e funções de cada um na relação com o estudante. Questões que abririam um leque de discussões para além dos muros da escola e do campo pedagógico. O que nos importa é perceber que mesmo diante do que Rosana pontua como falha na inclusão escolar, o seu trabalho não fica limitado a isso. Rosana transcende o seu papel e auxilia na aprendizagem das crianças realizando-se com isso. Trazemos trechos do complemento de frases nos quais ela fala de sua realização:

**Tópico 5: Realizo-me...**(em branco)

**Pesquisadora:** O que te realiza?

**Rosana:** *Quando eu sinto que eu pude contribuir com o crescimento da criança. Por exemplo: A Francisca (estudante com Deficiência Múltipla) montar o próprio nome é uma maravilha! Tanto que teve alguns concursos que me chamaram e eu não quis sair daqui. Eu me realizo fazendo isso.*(conversação estabelecida a partir do instrumento: complemento de frases)

**Tópico 6: Tenho como objetivo** *passar em outro concurso e sair da educação. Muita gente fala que é para eu fazer o concurso do magistério, mas eu não sei. Quero fazer um concurso para sair da educação.*

Na interpretação dos instrumentos foi possível perceber a contradição de Rosana sobre o que a realiza. Entendemos que sua trajetória profissional e acadêmica foi construída com base na educação e que ela se realiza quando percebe a aprendizagem dos estudantes que acompanha, mas de alguma forma ela não se sente validada e por isso, quer sair da educação. Paradoxalmente, diante da possibilidade real de exercer outra profissão ela escolheu permanecer atuando na escola inclusiva. No momento de preencher o tópico 5 do

complemento de frases, ela deixou em branco, mas numa dinâmica conversacional com o mesmo tema ela afirma que se realiza quando percebe resultado pedagógico a partir de suas intervenções.

Outro ponto levantado por Rosana foi a necessidade do uso da tecnologia assistiva na escola. O termo, apesar de recente, tem sido amplamente utilizado nos meios virtuais e em fóruns de inclusão. Bersh (2013) afirma que Tecnologia Assistiva –TA<sup>21</sup> “é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão”. De fato, esse é um aspecto pouco discutido no grupo. É como se fosse algo distante e pouco conhecido. Apesar de muitos recursos estarem na escola não há um espaço de estudo e conhecimento desses recursos para o melhor aproveitamento dos mesmos. Provavelmente, as buscas de Rosana levam-na a ter conhecimento de técnicas atualizadas de trabalho com a inclusão incluindo materiais adaptáveis e materiais específicos para cada limitação. Por isso, ela observa que os professores devam se atualizar frente aos temas da inclusão. No complemento de frases, Rosana expressou que:

**Tópico 24:** *Sinto que falta em alguns professores a busca por mais capacitação para atuar com alunos especiais.*

**Tópico 25:** *Uma outra alternativa para o trabalho com Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais seria a tecnologia assistiva sendo usada com maior frequência.*

**Tópico 27:** *O local que eu trabalho poderia ter mais abertura para o uso da tecnologia assistiva. (complemento de frases).*

Entendemos que Rosana quer chamar a atenção para o uso e a divulgação da Tecnologia Assistiva na escola porque esse seria um caminho de diálogo mais elaborado sobre como pensar e construir uma escola realmente inclusiva. Por meio de observações em momentos coletivos pudemos perceber que o grupo escolar fala de inclusão e dos estudantes inclusos, mas não há uma proposta coletiva de discussão e elaboração de técnicas e recursos funcionais específicos para cada situação. Os professores que estudam sobre o assunto, atuam de maneira mais individualizada construindo os materiais para o uso dos estudantes e compartilhando com seus pares mais próximos.

Na escolha de uma imagem que representasse a inclusão escolar para Rosana, ela escolheu a imagem abaixo:

---

<sup>21</sup>A citação foi extraída de um artigo online que não apresenta números de página. Acessado em [www.Assistiva.com.br](http://www.Assistiva.com.br)

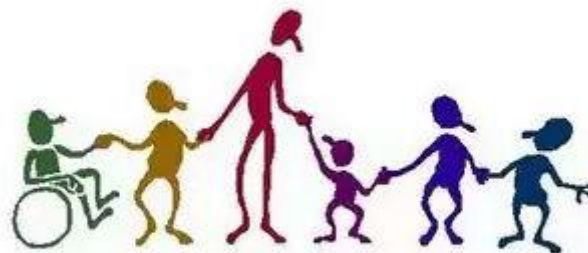


Figura 4. Imagem escolhida por Rosana  
Fonte: Google imagens – Domínio Público

Ao se expressar sobre a imagem escolhida, Rosana afirmou:

*A inclusão para mim é quando não há diferença entre quem é “especial” e quem não é. É quando todos juntos encontram caminhos de vivenciar as experiências.*

Para Rosana, a inclusão escolar não se restringe ao conteúdo programático, conforme tratado neste item, ela considera que a inclusão ainda não acontece como deveria, mas reconhece que a legislação brasileira está à frente de outros países em muitos aspectos. Se existe uma legislação bem definida, se as crianças com diferentes limitações estão na escola inclusiva, se existe empenho da maioria dos educadores, se existem caminhos de formação continuada, parece-nos que a questão da inclusão não está restrita a um ou outro aspecto, mas constitui-se pela subjetividade social na escola. No ambiente educacional existe uma pluralidade de sujeitos/colaboradores que, com perspectivas e valores diferenciados compõem uma trama que é tecida por várias linhas: pedagógica, emocional, administrativa, organizacional, legal, por concepções, por vivências, por crenças, entre outras.

Para tratar de dimensões subjetivas de Rosana, analisamos as informações obtidas durante a pesquisa e levantamos os seguintes indicadores;

- Rosana tem um olhar amplo e crítico frente à inclusão que possivelmente seja favorecido pela função de monitoria dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, por sua atuação em diversas turmas e com estudantes que apresentam diferentes especificidades. Essa situação lhe permite uma riqueza de vivências que ressignificam a sua vida. Ela aprende a lidar com as próprias limitações a partir do trabalho com as limitações do outro.

- O fato de ter morado por muito tempo em outros países (mais de vinte anos, conforme afirmado num momento informal da pesquisa) amplia suas possibilidades de avaliação de forma mais crítica e abrangente sobre a inclusão escolar no Brasil e fora dele. Ao mesmo tempo que ela elogia a inclusão escolar no Brasil por defender a presença de todos na escola, a sua experiência lhe capacita para perceber o que falta na escola inclusiva;
- Rosana evidenciou nas informações, a intenção de parar o trabalho com a monitoria em educação, mas diante da possibilidade de mudar de profissão, ela escolheu continuar. Constatamos que existem fatores que a desagradam (ausência da participação da família, despreparo de alguns profissionais), que geram insatisfações e levam-na a querer fazer outros concursos. Em contrapartida, ao ser aprovada em outro concurso que a afastaria do trabalho, ela opta por permanecer com a monitoria em educação de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Ou seja, a educação inclusiva é a sua opção profissional, a despeito de seus entraves e desafios diários.
- Outro aspecto da escolha por permanecer desenvolvendo o trabalho com a educação, pode estar relacionado ao fato de ela se realizar profissionalmente, já que consegue contribuir pedagogicamente para o desenvolvimento dos estudantes. Pois, dessa forma, sua atuação enquanto pedagoga pode ser exercitada. Além disso, apesar de não ter ficado explícito na análise, foi evidenciado durante momentos informais da pesquisa que os professores e os membros da gestão escolar reconhecem e valorizam o trabalho de Rosana, confirmando sua importância na escola. Isso pode ser um fator que contribua para sua permanência na educação;
- Rosana reconhece a importância da coletividade e da parceria com a família para a inclusão escolar ao evidenciar que não é a atuação de um professor sozinho, do monitor sozinho, ou de qualquer profissional sozinho que vai efetivar a inclusão educacional, mas uma articulação entre eles e a família. A preocupação com a (não) participação da família pode estar marcado nas expressões de Rosana porque ela evidencia a consciência do quanto é prejudicial à inclusão a não-articulação de todos no enfrentamento dos desafios com a inclusão escolar;

- Rosana percebe a necessidade de se trabalhar mais na escola a Tecnologia Assistiva. Construimos a hipótese de que essa preocupação relaciona-se com o fato dela reconhecer que ainda há muito o que preparar para que a escola seja realmente inclusiva. Trazer a tecnologia assistiva para a dinâmica diária e coletiva da escola, faria parte de um trabalho de formação e capacitação do grupo escolar para lidar com os Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e, conseqüentemente, aproximar-se mais de uma efetiva inclusão escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber-se constituinte e constituída nas relações do universo educacional exige uma constante reflexão sobre o dinamismo e a complexidade presente no binômio aprender-ensinar. A inclusão, que existe para muito além dos muros da escola, encontra nela um dos espaços institucionalizados para se pensar e agir frente às questões da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Exige dos profissionais da educação uma análise contínua dos objetivos e da funcionalidade da escola, do aparato técnico-administrativo, da ação docente, da gestão educacional, das estratégias pedagógicas, das políticas públicas e, entre outros aspectos, envolve toda a complexidade e subjetividade presentes nesse espaço.

Destacamos que não houve uma busca por pontos comuns entre as participações das colaboradoras, pois, esse estudo reifica a singularidade dos sujeitos como símbolo legítimo de construção de conhecimento. Porém, a trama configuracional da pesquisa permitiu a indicação de aspectos decorrentes das discussões interpretativas que emergiram nos quatro casos analisados.

Os indicadores levantados basearam-se em dimensões subjetivas das colaboradoras que se traduziram: 1) nas questões da legislação sobre a inclusão escolar – os acertos e falhas ainda presentes, 2) na relação existente entre a inclusão escolar e a inclusão social – como elas se implicam e se constituem, 3) nas tensões e contradições vividas no dia a dia do processo da inclusão na escola – e de que forma elas implicaram a subjetividade individual das colaboradoras da pesquisa, 4) na resignificação da ação docente a partir das vivências na inclusão – e como essas vivências se traduziram em novas concepções sobre o ensinar e o aprender, 5) na resignificação da vida pessoal por meio das experiências com a inclusão – e a importância delas na relação das colaboradoras da pesquisa com o seu espaço íntimo e familiar e consigo mesmas, e 6) no valor da coletividade como elemento fortalecedor para o enfrentamento dos desafios presentes na inclusão escolar.

Além disso, outras questões foram suscitadas ao longo da pesquisa que podem ser melhor analisadas em outros estudos: analisar o impacto da escola inclusiva na vida pessoal dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, investigar como a aprendizagem dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais implica a dinâmica familiar e vice-versa e compreender de que maneira as políticas de inclusão escolar impactam as ações pedagógicas.

Os objetivos dessa pesquisa foram alcançados, pois, foi possível compreender dimensões subjetivas de professoras que, no exercício de diferentes funções da inclusão

escolar, expressaram a condição de sujeitos no trabalho com o processo inclusivo trazendo para o ambiente escolar uma dinâmica de busca constante à sua efetivação.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Avaliação do Plano Decenal de Educação 2001-2009: questão para reflexão*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31 n. 112, p. 707-727, jul-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 19/01/2015.
- ALONSO, Miguel Ângelo Verdugo; SÁNCHEZ, Laura Elizabeth Gómes; AGUILLELA, Alba Rodrigues. *Inclusão e qualidade de vida na educação do Alunado com deficiência*. Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 221-236, maio/ago. 2011.
- ARAÚJO, Alessandra de; DEL PRETTE, Almir. *Processo de integração/inclusão na educação especial e processo de desinstitucionalização na saúde mental: aparato legal e implicações sociais*. Revista Paulista de Psicologia e Educação, v. 7, n. 1-2. P. 1-33, 2001.
- AZEVEDO, Fernando. *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*. Vol. 16 Obras Completas. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Educar e incluir: introduzindo diálogos. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BERSH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre RS. 2013. [www.Assistiva.com.br](http://www.Assistiva.com.br). Acesso em 12/02 /2015.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BISSOTO, Maria Luisa. *Educação inclusiva e exclusão social*. Revista Educação Especial, v. 26, n. 45, p.91-108, jan./abr. 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. de 5 de outubro de 1988. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 01/92 a 56/2007 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 01 a 06/1994. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Secretaria de Educação especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Declaração de Salamanca*. Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e Programas*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. 2010c. 33p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *O PNE da articulação do sistema nacional de educação: Participação popular, operação federativa e regime de colaboração*. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 20/06/2013.

\_\_\_\_\_. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Presidência da República. 197. Texto revogado pela Lei nº 9394, de 18/12/1996. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 09/08/2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 18 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cap. V - Da Educação Especial. Art. 58.

\_\_\_\_\_. MEC/MPAS. Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978. Brasília, 1978.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação /CEB*. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. PNE – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. CIBEC/ MEC. *Inclusão: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial*. V. 5, n. 1 (jan/jul) - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRITO, Jéssica de; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez. *Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008*. Revista Educação especial. Vol. 26, n 45, p.45-58 jan/abril. 2013. Santa Maria.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Crianças com Necessidades educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?* Revista Brasileira Educação Especial, 1999, vol. 03, n.05, pp. 07-25. ISSN 1413-6538. Acesso em 08/11/2014.

EDLER CARVALHO, Rosita. *Removendo as barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

COLLARES, Cecília. L. ; MOYSÉS, Maria Aparecida A. *A Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: A patologização da Educação*. Série Idéia. São Paulo. V. 23, p. 25-31, 1994.

COMENIUS, João Amós. *Didáctica Magna: tratado de arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1984.

DISTRITO FEDERAL. *Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal*. Brasília: GDF/SEEDF/ SUBEP/DEE, 2006.

\_\_\_\_\_. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Especial*. Brasília: GDF/SEEDF/SEB, 2014.

\_\_\_\_\_. *Estratégia de matrícula/ 2014. Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Portaria nº 303, de 23 de dezembro de 2103. Brasília: GDF/SEEDF/SEM, 2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. Brasília: MEC/ SEESP, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. *Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil*. Revista Brasileira de Educação Especial, Cidade de publicação, v. 1, p. 101-106, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras*. In: RODRIGUES, David (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GARCIA, Regina Leite. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Revista Educação e Sociedade, Campinas. V. 18, n. 59. Ago. 1997.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. *Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira*. Revista Inclusão, n. 01, out. pp. 35-39. MEC/SEESP, 2005.

GLAT, Rosana ; PLETSCHE, M. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GONTIJO, Rejane Farias. *A avaliação no serviço especializado de apoio à aprendizagem: repercussões no desempenho escolar*. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: EDUC. 1997.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e educação: desafios e projeções*. In: RAYS, O. A. (Org.). *Trabalho Pedagógico: Realidade e Perspectiva*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. *Psicologia y lenguaje: El lugar de los significados em la vida psíquica*. Em *Saberes* Ano 2 n° 1, pags 2-9, jan-abr 2001.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 13, 2° sem, 2001b. pp. 9-15.

\_\_\_\_\_. *O sujeito, subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano*. In: SIMÃO, L. M. ; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. *O sujeito que aprende: desafios do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. IN: TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Cengage Learning, 2007a.

\_\_\_\_\_. *As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural*. *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo. n° 24, 1° sem. de 2007b. pp 155-179. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/~pedpos/revista/rev24/resumo09.htm>.

\_\_\_\_\_. *Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior*. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. ; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.) *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, cap. 5.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. *A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva*. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber livros, 2012a. Cap. 1.

\_\_\_\_\_. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Ideias e modelos teóricos na Pesquisa construtivo-interpretativa*. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria (Orgs.). *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2014.

GUARIDO, Renata. *A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 33, n.1, p. 151-161, jan/abr. 2007.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta*. Goiânia: UCG, 2006.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1985. 123 p.

DELARI JUNIOR, Achilles. *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2000.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Integração/inclusão: desafios e contradições*. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. (Org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MITIJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (Org.) *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Editora Thomson, 2005.

\_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo*. In: *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.) *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

\_\_\_\_\_; GONZÁLEZ REY Fernando Luis. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões In: MITIJÁNS MARTÍNEZ Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber livros, 2012. Cap. 3.

MACHADO, M. C. G. Fontes e História das Instituições Escolares: o projeto de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Curitiba, PR: Autores Associados, 2004, cap. 4.

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, cap. 2.

\_\_\_\_\_. Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem: desafios e estratégias. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011, cap. 6.

\_\_\_\_\_, Cristina Massot. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith;

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar: eis a questão*. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação escolar: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987. 124 p.

\_\_\_\_\_. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. *Para uma crítica da medicalização na educação*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. V. 16, n. 1, jan/jun 2012, p. 135-142.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO José Geraldo Silveira. *O Impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil*. In: Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ ago. 2011.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina (Org.). Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea, 2007, cap. 5.

NARANJO, María del Pino Lecuona; MARTÍN, Azucena Hernández; GOMEZ, Maria Cruz Sánchez. *Da Integração à escola Inclusiva na Espanha*. Estilos da Clínica. V. 5 nº 9, São Paulo, 2000. Acessado em 14 de outubro de 2014. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

ONU. *Convenção sobre os direitos da Criança*. 1990. Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca\\_2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca_2004.pdf). Acesso em 14/07/2013.

ORRÚ, Sílvia Ester; SIQUELLI, Sônia Aparecida. Educação à distância: contribuições para a inclusão de estudantes com necessidades especiais. In: ORRÚ, Sílvia Ester. (Org.) *Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (Org.) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.



PRIETO, Rosângela G.; SOUSA, S. Z. L. *Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2006, v.12, n.2, p.187-202.

RAAD, I. L. F. *Deficiência como iatrogênese: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. 2007.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos Históricos da Escolarização. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009.p.53-69.

SANTOS, Márcia C. *Configuração de Sentido Subjetivo de Inclusão Escolar constituído por professores de uma escola pública do Distrito Federal*. Brasília, 2012.163 p. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2012.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas*. 3º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. *Educação Especial e inclusão Escolar sob a perspectiva legal*. Simpósio de Estado e Políticas da Universidade Federal de Uberlândia, Goiás, 2008.

SOUSA, Caroline Costa de. *Sentidos subjetivos: impulsos para a superação das dificuldades de aprendizagem da criança em contexto inclusivo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2011.

SOUZA, Amaralina Miranda de. ; RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. *Educação Especial Inclusiva*. Revista Linhas críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p.217-219, maio/ago, 2011.

STAINBACK Susan; STAINBACK Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed,1999.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. *Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender*. Psicologia, Ciência e Profissão, 2008, nº 28 (1), 138-161. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932008000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932008000100011&script=sci_arttext). Acessado em 18 de julho de 2013.

TEIXEIRA, A. *A educação não é privilégio*. 7ª ed. Rio de Janeiro, editora da URRJ, 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 22/07/2013.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Dakar*. 2000. Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos. Disponível em: <http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/decDakar.htm>. Acesso em 18/07/2013.

VIGOTSKI, Lev Semienovitch. *Fundamentos de Defectologia*. Obras Escolhidas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1997.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. *O médico higienista nas escolas: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar*. Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo. V. 17, n. 1 abril, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – Protocolo da Carta de apresentação da mestranda na Coordenação Regional de Ensino

\_\_\_\_, \_\_\_\_ de março de 2014

Ao Coordenador Regional de Ensino,  
Sr. Coordenador.

Estou cursando o Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília e pretendo desenvolver uma pesquisa de mestrado em Educação que versa sobre o tema Subjetividade/Relações entre os professores da classe comum e da sala de recursos/inclusão escolar em duas escolas desta Coordenação Regional de Ensino.

Venho por meio do presente documento protocolar, para o conhecimento e manifestação dessa coordenação, a carta de apresentação do Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho para apresentar em duas escolas de Ensino Fundamental dessa CRE (Coordenação Regional de Ensino).

Informo, por oportuno, que realizei visitas preliminares e consultei os sujeitos da pesquisa (um professor de classe comum e o professor da sala de recursos de cada escola) e que tanto os sujeitos como os gestores escolares dessas instituições de ensino já manifestaram-se satisfatoriamente quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Consta em anexo os documentos que atestam sua aquiescência em relação ao trabalho a ser desenvolvido denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Desde já agradeço pelo apoio e acolhimento dessa Coordenação Regional de Ensino para a realização de mais um, dentre tantos outros projetos de pesquisa, que tanto contribuem para a melhoria da qualidade de ensino e da necessária reflexão docente sobre o fazer pedagógico.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários nos telefones: 9965-5540 (TIM), 3081-2925 (fixo), 39677671 (recado). Ou pelo endereço eletrônico: [renata.recerqueira@gmail.com](mailto:renata.recerqueira@gmail.com)

Renata Lopes Cordeiro  
Matr. 65662-3  
Mestranda em Educação da FE/ UnB  
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE

APÊNDICE II – Carta de Apresentação da Mestranda à Diretora da escola campus da pesquisa



\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de março de 2014

Senhor (a) Diretor (a), \_\_\_\_\_

Vimos por meio desta carta, solicitar que a mestranda Renata Lopes Cordeiro, regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação dessa Universidade, sob a matrícula nº 2013005049, contemplada pelo AFASTAMENTO REMUNERADO PARA ESTUDOS, pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, possa realizar a seu trabalho de campo da pesquisa intitulada “DIMENSÕES SUBJETIVAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”. A aluna compromete-se a cumprir as normas estabelecidas por essa Instituição durante o período de desenvolvimento das atividades.

Sem mais, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho  
(Orientadora)

## APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e esclarecido



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa denominada “**Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva**” que será realizada pela mestranda Renata Lopes Cordeiro e será apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade de Brasília.

**1. Delineamento do estudo e objetivos:** O estudo qualitativo busca compreender aspectos da relação entre o professor de classe comum e o professor da sala de recursos na configuração da subjetividade presente na inclusão escolar. Será realizado em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede de Ensino Público do Distrito Federal.

**2. Procedimentos de pesquisa:** Serão realizados vinte encontros com observação participante, dinâmicas conversacionais. Estes encontros serão gravados em áudio e/ou em vídeo para posterior transcrição das falas dos sujeitos participantes.

**4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa:** em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Professora Cristina Madeira-Coelho, que pode ser contatada pelo e-mail [madeiracoelho@yahoo.com.br](mailto:madeiracoelho@yahoo.com.br).

**5. Garantia de liberdade:** é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**6. Garantia de confidencialidade:** os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, garantindo o total anonimato dos sujeitos participantes.

**7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** é direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas a sua participação.

**9. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos. As gravações dos

encontros serão utilizadas apenas para transcrição das falas dos sujeitos participantes, não sendo socializada em outros espaços.



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, participante da pesquisa intitulada “**Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva**”, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Renata Lopes Cordeiro.

Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

Brasília, / /

**APÊNDICE IV – ENTREVISTA ABERTA -**

Temas abordados:

Trajetória Pessoal

Trajetória Profissional

Trajetória na Educação Especial

O que a inclusão escolar representa para você?

O que você mudaria na inclusão escolar?

O que você manteria?

Perguntas norteadoras:

- Qual é o seu sentimento em relação à inclusão escolar?
- Que aspectos do que está institucionalizado para o Estudante com Necessidades Educacionais Especiais você acha que deve ser mantido?
- O que deve ser mudado? Por quê?

**ANEXOS****QUADRO I – Direitos das pessoas com deficiência: documentos internacionais**

ONU - 1945	Carta das Nações Unidas.
ONU - 1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas.
ONU - 1975	Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência.
ONU- 1976	Pacto Internacional dos Direitos civis e Políticos
ONU- 1976	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
ONU- 1982	Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência.
ONU -1988	Recopilação de normas internacionais relativas à deficiência.
ONU- 1989	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Infância.
ONU- 1990	Convenção sobre os Direitos da Criança.
ONU- 1993	Normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.
ONU- 1993	Declaração de Viena e Programa de Ação
ONU- 1994	Programa de ação Mundial para os Empregados com Deficiência.
ONU- 1995	Declaração de Copenhague e Programa de Ação, Informe da Reunião Mundial de Desenvolvimento Social.
ONU- 1995	Declaração de Beijing e Plataforma de Ação, Informe da Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher.
ONU- 1997	Informe do Secretário Geral: Revisão e avaliação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência.
ONU- 2007	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
ONU- 2007	Declaração de Beijing e Plataforma de Ação.
ONU- 2009	Realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio para as pessoas com deficiência mediante a aplicação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência.
UNESCO- 1993	Conjunto de Materiais para a Formação de Professores: As Necessidades Especiais na sala de aula.
UNESCO- 1994	Declaração de Salamanca e Marco de ação frente às necessidades educativas especiais.
UNESCO- (1995)	Informe final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.



UNESCO- (1996)	Informe sobre a Educação para o século XXI.
UNESCO (2000)	Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar, 2000).
UNESCO (2001)	Compreensão e resposta às necessidades das crianças nas aulas inclusivas: Um Guia para Professores.
UNESCO – OIT (2003)	Ensino e formação técnica e profissional no Século XXI. Recomendações da UNESCO e a OIT.
UNESCO (2004)	Mudando as Práticas Pedagógicas, usando diversificações curriculares para atender à diversidade dos alunos.

Quadro elaborado por Paloma Antón Ares. Extraído do artigo Adaptações tecnológicas para alunos com necessidades educativas especiais. Tradução de Amaralina Miranda de Souza. Revista Linhas Críticas, Brasília, 2011.

Ainda fazem parte dos documentos internacionais que tratam da educação de pessoas com deficiência, entre outros, a Declaração de Cuenca (1981), a Declaração de Sunderberg (1981), as Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Panamericana (1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), o Informe Final do Seminário da UNESCO, Caracas (1992), a Declaração de Santiago (1993), as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (ONU, 1993) e a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência (1999). (EDLER CARVALHO, 2007, pp. 33-34).

Ainda como instrumento legal internacional fortalecedores da educação inclusiva foi realizada a Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

QUADRO II

Ano	Documento legal
1993 – LODF	Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993.
1999	Lei nº 2.352, de 26 de abril de 1999. Dispõe sobre o atendimento aos portadores de altas habilidades.
2002	Decreto nº 22.912, de 25 de abril de 2002. Regulamenta a Lei 2.698/2001. Dispõe sobre atendimentos especializados aos estudantes portadores de deficiência na Educação Básica em estabelecimentos públicos e particulares do DF.
2003	Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.
2005	Resolução nº 01, de ...de... de 2005. Conselho de Educação do Distrito Federal. Estabelece normas para a Educação do Distrito Federal e dispõe sobre programa de estimulação precoce, salas de recursos, centros especializados e temporalidade.
2005	Decreto nº 5.626 de... de... 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.
2009	Lei nº 4.317, de 09 de abril de 2009. Institui a Política Distrital para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
2012	Resoluções nº 01 e nº 10 de ....de...de 2012. Conselho de Educação do Distrito Federal. Estabelecem normas para o sistema de ensino do Distrito Federal acerca do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Informações extraídas da Orientação Pedagógica (SEEDF, 2010) e do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial (SEEDF, 2014).

QUADRO III

DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS - 2014						
	MATUTINO		VESPERTINO			
Turma	Total de alunos	ENEE (especificidade)	Turma	Total de alunos	ENEE especificidade	total
1º período A	23	1 – SD (Síndrome de Down)	1º período B	24	1-CT (Condutas típicas)	2
2º período A	24	0	2º período B	23	1 – Síndrome de Down 1- TGD	2
2º período C	25	1- CT (Condutas típicas)	2º período E	24	0	1
1º ano B	25	0	1º ano F	24	1 – DMU (deficiência múltipla)	1
Classe Especial A	2	2 – TGD	Classe Especial B	1	1- TGD	5
			Classe Especial C	2	2- TGD	
2º ano A	25	1- DI (deficiência Intelectual)	2º ano D	22	1- DPAC 1- TDAH	3
2º ano B	25	1- TGD	2º ano E	25	0	1
2º ano C	24	2-DI (deficiência intelectual)	2º ano F	25	0	2
3º ano A	22	1-DA (deficiência auditiva) 1-TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) 1-DMU (deficiências múltiplas)	3º ano E	22	1- TDAH	4
3º ano B	15	1-DI (deficiências intelectual) 1-SD (Síndrome de Down)	3º ano F	15	1-CT (Condutas Típicas) 1-Síndrome de Down 1- TDAH	5

3° ano C	22	1-TC (Transtorno de Conduta) 1-DI (deficiência intelectual)	3° ano G	29	0	2
3° ano D	22	2-TDAH	3° ano H	29	0	2
4° ano A	22	2-TDAH	4° ano F	22	2-TDAH 1-CT (Condutas Típicas)	5
4° ano C	30	0	4° ano G	22	1-CT (Condutas Típicas) 1-TDAH 1-DMU (Deficiências Múltiplas)	3
Total Geral						38