



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR:
ANALISANDO O DISTRITO FEDERAL**

Loyane Guedes Santos Lima

**BRASÍLIA – DF
2019**

Loyane Guedes Santos Lima

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR:
ANALISANDO O DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Shirleide Pereira da Silva Cruz

BRASÍLIA – DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GL923p Guedes Santos Lima, LOYANE
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO
ESCOLAR: ANALISANDO O DISTRITO FEDERAL / LOYANE Guedes
Santos Lima; orientador Shirleide Pereira da Silva Cruz. -
Brasília, 2019.
208 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Profissionalidade Docente. 2. Inclusão escolar. 3.
Ensino Fundamental. 4. Distrito Federal. I. Pereira da
Silva Cruz, Shirleide , orient. II. Título.

Loyane Guedes Santos Lima

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR:
ANALISANDO O DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Aprovada em 03 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora

**Profª Drª Shirleide Pereira da Silva Cruz – Presidente - Orientadora
Faculdade de Educação – UnB**

**Profª Drª Marilda Gonçalves Dias Facci - Membro externo
Universidade Estadual de Maringá - UEM**

**Profª Drª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro - Membro Interno
Faculdade de Educação – UnB**

**Profª Drª Edileuza Fernandes da Silva - Suplente
Faculdade de Educação – UnB**

LIMA, Loyane Guedes Santos. **A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar: analisando o Distrito Federal.** 2019. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em nível de mestrado, integrante da linha de pesquisa — Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). O projeto integra as pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação do Professor/Pedagogo (GEPFAPe) realizadas entre os anos de 2017 e 2019. A inclusão escolar apresenta diversas situações desafiadoras para os profissionais da educação, especificamente o professor que ao receber uma diversificação de públicos escolares se encontra no processo de busca pela sua profissionalização, vista como dimensão da profissão docente, surgindo no contexto de manutenção do capital, marcado por ambiguidades e tensões de legitimação da categoria e reorganização na construção da sua profissionalidade. Temos como objeto de investigação a construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal (DF). E, como questão central: Qual a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do DF? Seguida das demais questões: Quais as relações que se estabelecem entre as normatizações e a estrutura organizacional nas dimensões políticas e pedagógicas da inclusão escolar com a construção da profissionalidade docente? Quais são os elementos constituidores da profissionalidade docente na inclusão escolar? Para responder a esses questionamentos, transcorremos da essência da realidade concreta pelo aporte da teoria histórico-cultural, que revela uma concepção de educação humanizadora, que enxerga o homem como sujeito histórico e social com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Apontamos, ainda, como embasamento teórico, a articulação entre os construtos da profissionalidade e sua relação com as construções objetivas e subjetivas do trabalho docente e a relação com o campo da formação de professores a partir dos estudos desenvolvidos por Vigotski (1997); Marx e Engels (2002); Saviani (2013a); Duarte (2016); Facci (2003); Curado Silva (2019); Kuenzer e Caldas (2009); Edileuza Silva (2017); Cruz (2017). Para a coleta de dados, realizamos a aplicação de 600 questionários da qual obtivemos o retorno de 179 respondentes, sendo estes professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF que estavam atuando em escolas inclusivas, nos anos iniciais do ensino fundamental, durante essa etapa. Após a análise categorial das respostas dos questionários com base no

arcabouço teórico que norteou esta pesquisa, foram construídas as categorias que se constituíram os elementos da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, a saber: i) a visão de escola inclusiva no processo de humanização, ii) as formas de organização do trabalho pedagógico e iii) o enfrentamento das marcas do trabalho docente. Com os resultados obtidos dessa pesquisa evidenciamos as características que configuram esses elementos, as quais marcam o ser e estar na profissão docente em toda a análise da empiria: o contexto da integração e da inclusão escolar, a sensibilidade, o sentimento de perda da especificidade do ensinar, a busca por novas organizações do trabalho pedagógico, as dimensões do planejamento na escola, os processos de formação e de profissionalização, a importância do conhecimento teórico científico, a insegurança, a intensificação e o sofrimento do trabalho docente, envolvendo a escola que querem e ainda acerca do que querem do seu futuro e de sua profissionalidade. Sendo assim, foi possível identificar as diversas situações desafiadoras, as tensões e as ambiguidades que há neste processo de inclusão no qual o professor tem que desenvolver o seu trabalho e se profissionalizar, simultaneamente. A pesquisa aponta para a importância de haver, no País, um processo de profissionalização docente consolidado para atender às especificidades da educação inclusiva no processo de humanização.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente. Inclusão escolar. Ensino Fundamental. Distrito Federal.

LIMA, Loyane Guedes Santos: **Teaching professionalism in the context of school inclusion: analyzing Federal District**. 2019. 177f. Master Thesis (Masters in Education) – College of Education, University of Brasília, Brasília, 2019.

ABSTRACT

This dissertation is connected to the Post Graduation Program in Education in master's-level of University of Brasilia integrating the line of research – teaching profession, Curriculum and evaluation (PDCA). The Project integrates the researches of the Group of Studies and Researches on Teachers' Academic History and Professional Acting (GEPFAPe) held between the 2017 and 2019 reference years. The School inclusion presents several challenging situations for the education professionals, more particularly for the teachers, handling the formation of new audiences, their diversification and enlargement, in search of the professionalization process, in the context of capital maintenance marked by ambiguities and tensions resulting from the struggle for the legitimization of the category and also from a reorganizational process as regards professional points of view. This work has as investigation object the construction of teaching professionalism in the context of school inclusion in the beginning years of elementary school in Federal District (DF). And as the core question: what is the configuration of the constituent elements permeating the construction of the teaching professionalism concept in the beginning years of elementary school in Federal District (DF)? Followed by other questions: what are the relations established between the normatizations and the organizational frameworks in the political and pedagogical dimensions of school inclusion with the construction of teaching professionalism? What are the constituent elements of teaching professionalism in the school inclusion? To answer these questions, a path will be pursued through the essence of concrete reality directed by the historical-cultural theory revealing a humanizing conception of education which sees the man as the historical and social subject with basis on the assumptions of the historical and dialectical materialism. As an additional theoretical foundation, there is the interrelation between the constructs of professionalism and its connection with both objective and subjective constructions on teaching work as well as the relation with the field of teacher training as from the studies carried out by Vigotski (1997), Marx and Engels (2002); Saviani (2013); Duarte (2016); Facci (2003); Curado Silva (2019); Kuenzer and Caldas (2009); Silva (2017); Cruz (2017). The data collection was made through the application of 600 questionnaires, of which 179 were answered being these teachers of Federal District's Secretariat of Education (SEEDF) which were actuating on inclusive Public Schools in the initial series of basic education during this stage. Following a careful analysis of

the answers with basis on the theoretical framework of this research, the following categories were classified: i) the view of the inclusive school in the humanization process, ii) the forms of organization of the pedagogical work and iii) tackling the challenges of teaching work. Through the results achieved in this research it was possible to reveal the features that shape these elements, which represent the simple being within the teaching profession during the whole analysis of the experience: the context of the inclusive school, the sensitivity and the feeling of losing the particularity of teaching, the search for new organizations of pedagogical work, the dimensions of school planning, the training and education processes, the importance of the scientific and theoretical knowledge, the insecurity, the suffering, all involving the school they want as well as what is aimed as their future and their personality. As a result, it was made possible to identify the various challenging situations, the tensions and the ambiguities within this process of inclusion in which the teacher has to perform his tasks and develop the professionalization process simultaneously. This research highlights how important for the country it is to foster the consolidation of a process of teaching professionalization that meets the specificities of inclusive education in the process of humanization.

Palavras-chave: Teaching Professionalism. School inclusion. Basic Education. Federal District.

LIMA, Loyane Guedes Santos. **Profesionalidad docente en el contexto de la inclusión escolar**: análisis del Distrito Federal. 2019. 177f. Disertación (Máster en Educación) - Facultad de Educación, Universidad de Brasilia, Brasilia, 2019.

RESUMEN

Esta disertación está vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasilia a nivel de maestría, que forma parte de la línea de investigación "Profesión Docente, Currículo y Evaluación (PDCA). El proyecto integra la investigación del Grupo de Estudio e Investigación sobre Educación y Práctica Docente (GEPFAPe) realizada entre 2017 y 2019. La inclusión escolar presenta varias situaciones desafiantes para los profesionales de la educación, específicamente el maestro que recibir una diversificación del público escolar está en el proceso de buscar su profesionalización, vista como una dimensión de la profesión docente, emergiendo en el contexto del mantenimiento del capital, marcada por ambigüedades y tensiones de legitimación de la categoría y reorganización en la construcción de su profesionalidad. Nuestro objeto de investigación es la construcción de la profesionalidad docente en el contexto de la inclusión escolar en los primeros años de la escuela primaria en el Distrito Federal (DF). Y, como pregunta central: ¿Cuál es la configuración de los elementos constitutivos de la construcción de la profesionalidad docente en el contexto de la inclusión escolar en los primeros años de la escuela primaria en el DF? Seguido de las otras preguntas: ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre las normas y la estructura organizativa en las dimensiones políticas y pedagógicas de la inclusión escolar con la construcción del profesionalismo docente? ¿Cuáles son los elementos constitutivos de la profesionalidad docente en la inclusión escolar? Para responder a estas preguntas, procedemos de la esencia de la realidad concreta a través de la contribución de la teoría histórico-cultural, que revela una concepción de la educación humanizadora, que ve al hombre como un sujeto histórico y social basado en los supuestos del materialismo histórico-dialéctico. También señalamos, como base teórica, la articulación entre los constructos de la profesionalidad y su relación con las construcciones objetivas y subjetivas del trabajo docente y la relación con el campo de la formación docente a partir de estudios desarrollados por Vigotski (1997), Marx y Engels (2002); Saviani (2013a); Duarte (2016); Facci (2003); Curado Silva (2019); Kuenzer y Caldas (2009); Silva (2017); Cruz (2017). Para la recopilación de datos, realizamos 600 cuestionarios de los cuales recibimos el retorno de 179 encuestados, estos maestros del Departamento de Educación del Distrito Federal - SEEDF que trabajaban en escuelas inclusivas, en los primeros años de la escuela primaria, durante este paso. Luego del análisis categórico de las respuestas de los cuestionarios basados en el marco teórico que guió esta investigación, se construyeron las siguientes categorías: a saber: i) la visión de

una escuela inclusiva en el proceso de humanización, ii) las formas de organización del trabajo pedagógico y iii) La confrontación de las marcas del trabajo docente. Con los resultados obtenidos de esta investigación destacamos las características que configuran estos elementos, que marcan el ser y el estar en la profesión docente a lo largo del análisis empírico: el contexto de integración e inclusión escolar, la sensibilidad, el sentimiento de perder la especificidad de la enseñanza, la búsqueda de nuevas organizaciones de trabajo pedagógico, las dimensiones de planificación en la escuela, los procesos de formación y profesionalización, la importancia del conocimiento teórico científico, inseguridad e intensificación de trabajo docente , sufrimiento, involucrando a la escuela que quieren y aún sobre lo que quieren de su futuro y de sua professionalidade. Siendo asi, fue posible identificar las diversas situaciones desafiantes, tensiones y ambigüedades que existen en este proceso. de inclusión en el que el profesor tiene que desarrollar su trabajo y profesionalizarse simultáneamente. La investigación señala la importancia de tener, en Brasil, un proceso de profesionalización consolidada de los docentes para cumplir con las especificidades de la educación inclusiva en el proceso de humanización.

Palabras clave: Profesionalidad docente. Inclusión escolar. Enseñanza fundamental. Distrito Federal.

Aos meus pais,
Jorgemar Santiago (*in memoriam*),

Antônia Guedes.

Ao meu filho,

Miguel Guedes.

Ao meu esposo,

Fabricio de Queiroz.

À minha irmã,

Lorena Guedes.

Gratidão por tudo que fizeram por mim e pelo Miguel!

Dedico esta pesquisa a todos os professores que trabalham nas escolas inclusivas e especializadas da rede pública de ensino do Distrito Federal, em especial à Vera Lúcia Braz de Queiroz Melo. Que possamos encontrar na resistência contra a alienação do sistema os elementos para a emancipação própria e a dos alunos.

Dedico também à diversidade dos alunos da escola pública, àqueles que são da educação especial e àqueles que foram caracterizados como transtornos funcionais específicos. Que esses alunos possam ser vistos como sujeitos peculiares, capazes de se apropriarem dos conhecimentos científicos em meio à cultura.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo, que na unicidade da trindade santa recebeu meu sonho de um dia ser mestre em educação, e me deu forças e fé para resistir a cada obstáculo até a entrada, a permanência e a conclusão do mestrado acadêmico.

Ao meu pai (*in memoriam*), que sempre se orgulhou de ter uma filha professora, sempre me apoiando. Que desde criança me ensinava os conteúdos da escola, passando horas comigo e perguntando: “Quais são os estados e as capitais do Brasil?”. Que sempre me levava atrasada para a escola, e me buscava depois do horário, rs. Pai presente e atencioso, que sabia de tudo que acontecia no mundo e se orgulhava disso. Obrigada por tudo! Te amo!

À minha mãe, grande exemplo de coragem e resistência! Formou-se na escola normal, mas devido às dificuldades da vida, não seguiu como professora. Gratidão por sempre me motivar a estudar e a lutar por todos os meus sonhos! Em cada detalhe da minha vida como professora, você estava presente! Na compra de um computador parcelado em 10 prestações, numa época tão difícil para eu concluir o curso de pedagogia. Em todas as idas, na primeira escola particular em que eu trabalhei, para buscar os livros dos alunos a serem corrigidos, até eu conseguir comprar um carro. Pelo cursinho que me ajudou a pagar para o concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, além do curso de inglês. Pelo apoio com o restaurante, que se tornou minha “casa” em muitos momentos. Por todo o apoio com a vinda do Miguel, obrigada por cada madrugada em que poderia estar descansando e veio me ajudar, e por cada dia que ficou com o Miguel para eu estudar. Te amo!

Ao meu esposo, por todo o companheirismo. Obrigada por ter enfrentado todos os obstáculos até aqui. Ser pai e ser mãe em meio ao meu mestrado, não foi fácil! Principalmente na fase final! Gratidão por todas as vezes que cuidou do Miguel e da organização da casa para eu estudar. E por toda a ajuda com as análises dos dados e a criação das tabelas. Te amo!

Ao meu filho, Miguel, que chegou no meu ventre no 2º semestre do mestrado. Como foi difícil passar por tantas mudanças na minha vida para cuidar de você e te oferecer todo carinho de mãe! Ficarão nas lembranças as lutas diárias em ser mãe no mestrado, as madrugadas estudando com a barriga enorme, viagem para evento educacional, lutando contra o sono para compreender as palestras e as noites em claro com as crises de cólicas, que colocava o Miguel sentado no meu colo assistindo televisão enquanto eu analisava os dados e digitava a dissertação. Obrigada, meu filho, por toda a compreensão, mesmo que ainda sem entender. A vida com você tem mais sentido agora, e dedico este mestrado a você, por cada dia que ficou

longe de mim e ao voltar para casa me acolheu com um sorriso enorme e um abraço apertado. Te amo, filho!

À minha irmã e ao meu cunhado, por todo o apoio, principalmente com a chegada do Miguel. Irmã, jamais esquecerei de todos os dias dedicados ao Miguel. Por cada dia que ficou com ele para eu estudar. Obrigada por tudo!

À minha sogra, ao meu sogro, à cunhada e ao cunhado. Obrigada por tudo que fazem pelo Miguel e por mim. Gratidão pelo carinho e momentos de cuidado com o Miguel.

À toda a minha família e aos amigos, pela paciência comigo nos momentos de estresse e ausências com o mestrado. Agradeço as palavras e mensagens de apoio na fase final - “quando vou ter minha amiga de volta?”, “já saiu do cativo?” - que me motivaram ainda mais a entregar um bom trabalho, para que tudo isso tenha valido a pena.

À minha orientadora, professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, por ter me aprovado no mestrado e aceitado o desafio de estudar e pesquisar a inclusão escolar. Nossa parceria foi surpreendente, laços foram criados e amizade construída. Agradeço a disponibilidade em sempre me atender e responder as “mil” mensagens que enviava durante a semana. Obrigada por sempre acreditar no meu potencial e me motivar a ser uma profissional melhor. Assim, vamos continuar na nossa construção da profissionalidade docente!

Às professoras que aceitaram fazer parte de minha banca de defesa e qualificação, Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, Dra. Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Dra. Edileuza Fernandes da Silva e Dra. Patricia Lima Martins Pederiva. Gratidão por me receberam com afeto e incentivo à pesquisa. Foram momentos de aprendizagem incríveis!

À professora Dra. Carolina Lopes Araújo pela atenção com minha pesquisa na fase da análise dos dados. Sua orientação foi essencial para utilização do *software Webqda* e toda organização dos dados.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, pelos momentos de estudo, alegria e incentivo. Agradeço à Fernanda Bezerra Mateus Martins, obrigada por todos nossos momentos de alegria, sofrimento, estudo e maternidade, nossa amizade deixou o processo do mestrado mais leve. Ao Fernando Sousa, à Danyela Martins Medeiros, à Ana Jéssica Corrêa Santos, ao Frederico Guilherme, Nathalia Ramos ao Fabricio Abreu Nunes, à Maira Franco, à Dayse Kelly Barreiros de Oliveira, pela acolhida, afeto e incentivo à pesquisa.

À Jennifer Carvalho Medeiros, amiga de profissão e da vida. Obrigada pela ajuda e incentivo para entrar no mestrado. Pela parceria e desabafos nesses longos 2 anos e 6 meses.

Por ter me apresentado a tantos colegas maravilhosos. Na fase final, mesmo com pouco tempo, ainda se dedicou a colaborar com minhas análises dos dados. Gratidão por tudo!

A Pollyana de Araújo Dias, irmã amiga do mestrado e para a vida. Agradeço por nosso movimento criativo, registrado em muitas fotos. Feliz em ver seu encanto e resistência com a inclusão escolar a partir de sua inserção no trabalho docente na rede pública do Distrito Federal. Nesses 2 anos e 6 meses, nos lançamos juntas no desafio de discutir as questões que envolvem a inclusão escolar. Muitos dos nossos registros estão materializados nesta pesquisa. Obrigada por tudo!

Ao grupo de pesquisa do qual faço parte, Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos da Universidade de Brasília (GEPFAPe/ UnB) e ao grupo de estudos sobre Psicologia Histórico-Cultural. Obrigada por tornarem minha escrita menos hegemônica, contribuindo no meu crescimento acadêmico e profissional. “Se eu não estudo, eu abandono a educação, por não compreender minha função e todo o sistema a que pertencemos”.

Aos 179 professores que participaram da pesquisa, oferecendo um pouco do tempo das coordenações pedagógicas para responder o questionário, base de toda construção deste estudo. As equipes das escolas que me receberam e acolheram a pesquisa em sua escola. Foram momentos de muito aprendizado, visitar todas as regionais do DF.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que proporcionou esse momento de valorização docente com afastamento remunerado para estudos. Permitindo uma verdadeira educação em tempo integral. Ao Sindicato dos Professores do Distrito Federal pela colaboração e resistência aos obstáculos durante o processo do afastamento para estudos.

Enfim, agradeço a escola pública democrática que me formou. Com meu retorno há 7 anos, como professora e agora com o mestrado acadêmico seguirei em frente, na luta e resistência por uma educação de qualidade e uma escola verdadeiramente inclusiva.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de coerência.....	29
Quadro 2 - Coordenações Regionais de Ensino e abrangência das Regiões Administrativas do Distrito Federal	39
Quadro 3 – Pré-indicadores, indicadores e categorias do objeto.....	49
Quadro 4 – Conceitos de deficiência, TGD/TEA e AH/SD	99
Quadro 5 – Conceito dos transtornos funcionais específicos - TFE.....	101
Quadro 6 - Normatizações Sobre Adequação Curricular No DF	128
Quadro 7 - Tipos de Adequação Curricular.....	131
Quadro 8 - Formação de turma do Ensino Fundamental (anos iniciais): classe comum inclusiva	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do levantamento bibliográfico (2008 – 2018).....	35
Tabela 2 - Principais categorias do estado do conhecimento	36
Tabela 3 - Quantitativo de professores da rede regular de ensino área urbana por CRE	38
Tabela 4 - Quantitativo de professores participantes por CRE	39
Tabela 5 - Perfil dos professores participantes: vínculo com a SEEDF por sexo, idade e tempo de SEEDF	41
Tabela 6 - Nível de formação dos professores do Distrito Federal	45
Tabela 7 - Questões sobre a integração e a inclusão escolar por vínculo na SEEDF.....	79
Tabela 8 - Questões sobre a integração e a inclusão escolar por tempo de serviço na SEEDF.....	80
Tabela 9 - Momento em que se viu como um professor da inclusão escolar por tipo de turma	94
Tabela 10 - Momento em que se viu como um professor da inclusão escolar por tempo de serviço na SEEDF.....	96
Tabela 11 - Quantidade de alunos com transtornos funcionais específicos do ensino fundamental do DF.....	101
Tabela 12 - Quantidade de alunos da educação especial do ensino fundamental do DF	102
Tabela 13 - Marque os fatores que influenciam a sua atuação como profissional da inclusão escolar.....	108
Tabela 14 - Maior dificuldade no contexto da inclusão escolar	111
Tabela 15 - Condições do trabalho docente.....	141
Tabela 16 - Importância do Apoio do monitor/educador social.....	144
Tabela 17 - Especificidades do público-alvo da educação especial e transtornos funcionais por vínculo na SEEDF	156
Tabela 18 - Especificidades do público-alvo da educação especial e transtornos funcionais por tempo de serviço na SEEDF.....	157
Tabela 19 - Questões sobre o processo de distribuição de carga horária na SEEDF	161
Tabela 20 - Conhecimento dos serviços especializados	168
Tabela 21 - Conheço todos os serviços especializados	168
Tabela 22 - Questões sobre o professor capacitado e especialista	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipos de turmas e vínculo dos participantes com a SEEDF	43
Gráfico 2 - Formação dos professores participantes da pesquisa	44
Gráfico 3 - Categorias do estado do conhecimento	149
Gráfico 4 - Valorização docente	151
Gráfico 5 - Valorização docente Tipos/níveis de formação	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação entre trabalho e profissão docente.....	64
Figura 2 - Elementos da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar.....	65
Figura 3 - Nuvem de palavras sobre a visão da inclusão escolar	68
Figura 4 - Nível de satisfação com a estrutura organizacional do sistema inclusivo da Secretaria de Estado de Educação – SEEDF	74
Figura 5 - Visão de escola inclusiva no processo de humanização	105
Figura 6 - Formas de organização do trabalho pedagógico.....	137
Figura 7 - Como se sente professor da inclusão?	139
Figura 8 - Dimensões da SEAA/EEAA.....	171
Figura 9 - Enfrentamento das marcas do trabalho docente	182

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades e Superdotação
Anpae	Associação Nacional de Políticas e Administração Pública
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEE	Centro de Ensino Especial
CEEDV	Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais
CRE	Coordenações Regionais de Ensino
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo
DS	Deficiências Sensoriais
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EBT	Escola Bilíngue de Taguatinga
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
GEPFAPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OP	Orientação Pedagógica
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
SAA	Sala de Apoio à Aprendizagem
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESAI	Secretaria Especial da Saúde Indígena
TC	Transtorno de Conduta
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
Contexto e perfil dos sujeitos pesquisados.....	38
A coleta e a análise dos dados da pesquisa: as categorias do objeto	46
1 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: APONTAMENTOS TEÓRICOS/ CRÍTICOS	53
1.1 O trabalho e a profissão docente	53
1.2 A profissionalização como dimensão da profissão docente.....	59
1.3 A profissionalidade docente: perspectivas de estudos	61
2 VISÃO DE ESCOLA INCLUSIVA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	68
2.1 Permanências e discontinuidades entre a estrutura da integração e da inclusão escolar	69
2.1.1 <i>Inclusão escolar</i>	75
2.1.2 <i>Escolas especializadas:</i>	76
2.2 As mediações entre a inclusão social e a escolar: inclusão x exclusão.....	84
2.3 Os sentidos de humanização na inclusão escolar: alienação x emancipação.....	88
3 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA INCLUSIVA	107
3.1 A organização do trabalho pedagógico: planejamento e as orientações didático- pedagógicas.....	108
3.2 Relação política e pedagógica do professor e aluno/família.....	118
3.3 O currículo em movimento da SEEDF: o caderno da educação especial.....	125
4 O ENFRENTAMENTO DAS MARCAS DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA	138
4.1 As marcas do trabalho docente na inclusão escolar	140
4.2 O contexto da formação docente na inclusão escolar	148
4.3 As dimensões da especialização docente na inclusão escolar	165
4.3.1 <i>Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA</i>	169
4.3.2 <i>Educação especial</i>	171
4.3.2.1 <i>Atendimento Educacional Especializado – AEE (Sala de Recursos - SR):</i>	171
4.3.2.2 <i>Escolas especializadas/Centro de Ensino Especial – CEE:</i>	172
CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	187

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	200
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	208

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em nível de mestrado, integrante da linha de pesquisa —Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Propomos como objeto de investigação a construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, apesar de já trazer experiências em sala de aula em instituições particulares e atuação como pedagoga na Secretaria Especial da Saúde Indígena – SESAI, a SEEDF me apresentou diversas situações desafiadoras no contexto da inclusão escolar que me provocaram o desejo de aprofundar os estudos no mestrado em educação pensando na formação de professores como unicidade entre a teoria e a prática – práxis (VÁZQUEZ, 2011). Essa perspectiva busca romper com as propostas da racionalidade técnica com ênfase na instrumentalização do ensino e da epistemologia da prática com a centralidade na aplicação da teoria à prática, presentes até então nos cursos de formação de professores e nas formações continuadas nas escolas, pois apresenta uma proposta de aplicação da teoria na prática com o objetivo de responder aos problemas e demandas do cotidiano que impedem uma epistemologia da práxis na formação de professores (CURADO SILVA, 2008).

Desse modo, consoante com minha trajetória docente, presenciei várias situações cuja resposta imediata era necessária, como exemplos: situações de agressividade física entre alunos, aluno e professor, falta de água na escola por um problema de vazamento, avaliações do processo de aprendizagem. Todavia, o que notamos é que o imediatismo está se configurando para todo o processo da educação, inclusive na elaboração do Projeto Político- Pedagógico – PPP, visto que deveria ser elaborado com base numa teoria sólida e coerente com as práticas, sem negar a historicidade e as contradições da realidade da comunidade escolar.

Assim, a epistemologia da prática parecia ser a principal forma de pensar no meu processo de formação e construção da profissionalidade para solucionar essas situações emergentes, porém minha inquietação teve início ao perceber que, após a resolução dos problemas imediatos, as situações voltavam a se repetir, ou seja, faltava um projeto coletivo que pensasse na realidade concreta e na unicidade de uma base teórica sólida que pudesse se transformar dialeticamente em uma prática, considerando todas as contradições envolvidas nesse processo.

Diante do exposto, no ano de 2012, iniciei minha carreira na SEEDF na Coordenação Regional de Samambaia numa classe comum inclusiva¹ do 5º ano do ensino fundamental² (na época a organização em ciclos estava em discussão) com 38 alunos, sendo um deles com diagnóstico de deficiência intelectual³, que foi o primeiro desafio, pois até então só tinha experiência com alunos diagnosticados com transtornos funcionais⁴, em instituição particular, já acompanhados por uma equipe multidisciplinar fora da escola e “adaptados” ao ambiente escolar. Meu trabalho com esse aluno me incentivou a estudar sobre a inclusão e suas especificidades, e acredito que diante das fragilidades encontradas na formação, nos saberes docentes, na organização do trabalho pedagógico e nas condições de trabalho não pude realizar com essa classe inclusiva todas as propostas normativas pensadas para esse contexto.

No ano seguinte, fui buscar uma maneira de colaborar mais com a inclusão escolar, e aceitei um novo desafio de iniciar na Sala de Apoio à Aprendizagem – SAA, atendimento que tem como público-alvo os alunos com diagnóstico de transtornos funcionais, e que compõe o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA⁵. Realizei durante 3 anos os atendimentos como professora/pedagoga “especialista”, visto que para isso apenas é necessário apresentar uma certificação de curso de 60h com algumas das temáticas sobre um dos transtornos: Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade – TDAH, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta - TC e Distúrbio do Processamento Auditivo – DPAC e passar por uma entrevista com outros profissionais especialistas. Nesse período, atuei numa escola polo que atendia grupos de alunos em horário contrário da aula,

¹ A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, deve considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as suas características biopsicossociais e faixas etárias, observados os princípios éticos, políticos e estéticos e tem como público-alvo: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e com transtornos funcionais. Esses alunos são matriculados em classe comum inclusiva, o que dá direito à redução no número de alunos que não apresentam essas características (Resolução CEDF nº1 de 28/03/2017).

² Conforme a Portaria ° 506/2017, o ensino fundamental, com duração de 9 anos, que recebe os alunos a partir dos 6 anos de idade ou que completarem até 31/03/2018, é um dos níveis da educação básica no Brasil, portanto obrigatório e gratuito na rede pública de ensino. A organização do Ensino Fundamental está estruturada em Ciclos para a aprendizagem: 2º Ciclo para Aprendizagem (Bloco 1 – BIA e Bloco 2, que seriam os anos iniciais: 1º ano ao 5º ano) e 3º Ciclo para Aprendizagem (Bloco 1 e Bloco 2, que seriam os anos finais do 6º ao 9º ano).

³ Estudantes com limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, sendo expressas nas habilidades sociais, conceituais e práticas, originadas antes dos 18 anos de idade.

⁴ Os alunos com transtornos funcionais são aqueles que apresentam um conjunto de sinais e sintomas no sistema funcional, manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da fala, da escrita, da leitura e habilidades matemáticas (DISTRITO FEDERAL, 2017a).

⁵ O SEAA é um serviço com dimensões técnicas e pedagógicas ofertado pela SEEDF, “que se constitui de uma equipe multidisciplinar, sendo um profissional da área de psicologia e um da área da pedagogia. Esse serviço oferece apoio educacional especializado às instituições de ensino e tem como objetivo principal contribuir para a superação das dificuldades presentes no processo de escolarização dos estudantes (MOLINA; GURGEL, 2013).

entre 11 escolas classes de Samambaia, os quais eram encaminhados por profissionais da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA, que compõe o SEAA.

Esses alunos eram encaminhados consoante suas dificuldades de escolarização, pois não havia vagas para todos os alunos com diagnósticos de transtornos. O SAA também realizava momentos de formação e trocas de experiência com os professores que trabalhavam com os alunos do atendimento, com os pais/responsáveis dos alunos, com os profissionais do SEAA e com as equipes gestoras das escolas, e para isso contava com o apoio de uma profissional itinerante, que fazia a interlocução entre as escolas e os polos de atendimento.

Diante de várias questões indagadoras sobre meu trabalho como “especialista”, fragmentado por atender diversos alunos e escolas diferentes, entre outras questões, optei por deixar esses atendimentos para desenvolver outro trabalho como “especialista”, porém menos fragmentado numa classe especial no ensino regular. Essa classe compõe a educação inclusiva, apesar de ser herdada da integração escolar com 2 alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD. Após apresentar um certificado de curso nessa temática e fazer uma prova escrita e uma prova oral com professores especialistas na área de TGD, pude iniciar o trabalho. A categoria “especialista” chama atenção e nos remete aos estudos de Facci e Lima (2012, p. 67), pois quando falamos em professores especializados, em que sentido se está falando dessa especialização? Seria esse professor especializado em lidar com alunos com deficiências no contexto de valorização docente ou no contexto de desvalorização, reforçando a fragmentação do trabalho docente? Que objetivo teria a atividade pedagógica para os alunos do ensino especial nas escolas regulares?

Com essa classe especial, pude observar que o trabalho do professor era visto pelos demais profissionais da escola como “acolhedor” dos alunos com TGD, o que me chamou atenção para a excessiva valorização da afetividade na educação inclusiva, visto que para Facci e Lima (2012, p. 68) “as marcas da profissionalidade desse professor têm sido evidenciadas como uma simples atividade ocupacional, um emprego estrutural, com influências das teorias pedagógicas atuais para esvaziamento da função docente, como também pela ‘lógica feiticizada do modo de produção capitalista’, o que desvaloriza o trabalho docente, que deveria ser visto como apropriação dos conhecimentos científicos para ensinar e não somente com função do afeto e do acolhimento.

Portanto, ao acreditar que minha função não era apenas acolher com afetividade os alunos com TGD, fui em busca de espaços formativos, na tentativa de realizar um trabalho humanizador. Assim, encontrei formações importantes, porém apenas com base na epistemologia da racionalidade técnica, em Skinner (1972), tornando o ensino do aluno com

deficiência instrumentalizado como sinônimo de aplicação de métodos e técnicas. Sabemos que não podemos ignorar a importância da técnica na pedagogia, porém ela não pode vir sozinha, pois compreendemos a docência como uma função inteira envolvendo as dimensões técnica na perspectiva da teoria e da prática – práxis (VAZQUÉZ, 2011; CURADO, 2008), estética, política e ética (RIOS, 2010).

Após um ano com essa classe, participei do processo de Gestão Democrática⁶, tornando-me vice-diretora de uma escola da rede pública. Momento oportuno para mais questionamentos sobre situações do processo de inclusão escolar com toda a comunidade escolar, pois a gestão de uma escola tem a possibilidade de “enxergar” todos os segmentos de servidores, perceber de forma panorâmica todas as fragilidades que envolvem a organização do trabalho pedagógico e tentar realizar junto à equipe de professores um trabalho coletivo, muitas vezes fragmentado diante das marcas da profissionalidade que cada sujeito constrói, num contexto de uma escola democrática sob viés do capital.

Durante o mestrado ingressei no grupo de estudos e pesquisas sobre formação e atuação de professores/pedagogos (GEPFAPe) e do grupo de estudo em Psicologia Histórico-Cultural para estudo das obras de Vigotski (1997), os quais me receberam com afeto e incentivando a pesquisa dentro de um novo olhar sobre a formação de professores e o desenvolvimento humano. Estes novos pressupostos teóricos me provocaram e provocam até hoje inquietações no contexto da educação, principalmente no que tange à educação inclusiva.

Neste sentido, conforme essa trajetória na educação, verifiquei que a inclusão escolar vem apresentando inúmeras situações desafiadoras para os profissionais da educação, especificamente o professor, que formado numa epistemologia da racionalidade teórica, técnica ou pragmática foi “preparado” para transmitir conteúdo ou técnicas descontextualizadas ou ainda aprender a aplicar a teoria esvaziada de conhecimento científico numa prática com ausência de discussão politizada para um grupo de alunos “homogêneos” (todos os alunos sendo considerados “iguais” ou “diferentes” sem considerar as singularidades no processo de aprendizagem). Contudo, esse professor agora realiza seu trabalho docente num contexto de democratização da escola que assume a “heterogeneidade” numa perspectiva que o capital

⁶ A Gestão Democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal garante a centralidade na escola para autonomia pedagógica, financeira e administrativa por meio da implementação de um Projeto Político-Pedagógico – PPP em concordância com as políticas da educação em vigor. A Gestão Democrática é efetivada por meio da Conferência Distrital de Educação, Órgãos Colegiados (Fórum Distrital de Educação; Conselho de Educação do Distrito Federal; Conselho de Representantes dos Conselhos Escolares – CRECE; Fórum Regional de Educação; Assembleia Geral Escolar; Conselho Escolar; Conselho de Classe), Equipe gestora da Unidade Escolar e Grêmios Estudantis (Lei 4.751/12).

impõe diante da centralidade no desenvolvimento econômico e social dependente da escolarização de todos (MEDONÇA; SILVA, 2015).

Assim, essa escola, reformulada no processo de inclusão, gera tensões e contradições, ao mesmo tempo que inclui o sujeito e o exclui, ao ser determinista em reservar limites de espaço para essa inclusão diante de uma “população, que muitas vezes apresenta valores culturais distantes daqueles que predominavam no contexto escolar, diferentes condições socioeconômicas e/ou deficiências de ordem física, mental ou sensorial”, e que quando não consegue acompanhar os objetivos já definidos conforme os padrões se torna a margem, ou excluída, mesmo dentro do processo educacional regular, além de carregar rótulos que estereotipam sua singularidade (MEDONÇA; SILVA, 2015, p. 31).

Esse processo implica a reorganização e a reflexão sobre a construção da profissionalidade docente, nosso objeto de estudo, compreendidas como o “conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade, compartilhadas entre os pares com o objetivo de buscar uma identidade para a profissão” (CRUZ, 2017, p. 58). Problematicamos, então, a questão geral desta pesquisa: qual a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar?

Na construção da história da educação, houve diversas concepções de homem que nortearam o trabalho e a profissão docente que se refletem no processo da inclusão escolar. Paralelo a isso temos o espaço de relevância da escolarização e da democratização da escola, visto que o debate da inclusão social se inicia numa sociedade dividida por classes e se estrutura no entendimento de que cada sujeito deve ser incluído no espaço social pré-determinado pelo sistema capitalista diante de suas condições econômicas, sociais e individuais. O próprio sistema exclui para incluir conforme suas regras, inclusive pressupondo que cada sujeito crie suas próprias possibilidades que determinarão seu mérito ou fracasso, desconsiderando toda forma de contexto social e coletivo (MACIEL; KASSAR, 2011).

A inclusão escolar apresenta diversas situações desafiadoras para os profissionais da educação, especificamente o professor que ao receber uma diversificação de públicos escolares se encontra no processo de busca pela sua profissionalização, vista como dimensão da profissão docente surgindo no contexto de manutenção do capital, marcado por ambiguidades e tensões de legitimação da categoria e reorganização na construção da sua profissionalidade. Desse modo, a profissionalidade docente é compreendida como dimensão da profissionalização marcada por um processo contínuo de aprendizagem profissional, por diversos saberes, por concepções de homem e diante dos processos históricos, sociais e culturais.

Historicamente, a profissionalidade é um termo com estudos iniciados na Itália num contexto de movimento sindical caracterizado pela proletarização, perda do controle do trabalho e do processo de assalariamento, visto que inicia uma disputa e sistematização de critérios para hierarquizar as remunerações. Esse termo é introduzido no Brasil por meio da França na década de 1970, no entanto, essa temática se instalou em 1980 por meio do encontro com a sociologia do trabalho que articula a profissionalidade ao conceito de qualificação (BRAEM, 2000, p. 5).

Neste contexto, compreendemos a profissionalidade docente numa perspectiva sociológica do trabalho que expressa o movimento em que “o professor busca a reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão, em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral” dentro de um contexto do capital e do trabalho com o ensino. A profissionalidade do professor se constrói diante do domínio dos diversos saberes das diversas áreas de conhecimento, do processo das relações históricas, sociais, culturais, marcadas por concepções de homem, agregando a vivência particular dos sujeitos (CRUZ, 2017, p. 44).

Nesta conjuntura, diante do contexto educacional em que estamos inseridos e por compreender que por muito tempo as pessoas com deficiência foram totalmente excluídas e segregadas da educação, optamos por pesquisar e debater sobre o processo da inclusão escolar, sendo vista como atual política pública de Estado materializada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008).

A inclusão escolar tem como princípio a oferta do ensino de qualidade para todos os alunos na escola regular, sendo que essas escolas deveriam ser o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias. Compreendemos, então, que há uma abrangência do termo inclusão escolar, já que no viés da inclusão social temos a escola que recebe todos os alunos, independentemente de raça, cor, gênero, etnia, sexo e necessidades educativas especiais cujas condições físicas, intelectuais, emocionais e linguísticas comprometem seu papel no meio social.

Portanto, para este estudo propomos como recorte o contexto da inclusão escolar no âmbito das necessidades educativas especiais constituídas pelo público-alvo da educação especial (alunos com deficiências, com transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro autista – TGD/TEA, com altas habilidades/superdotação – AH/S) e alunos com transtornos funcionais específicos – TFE ou dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2008) por fazer parte da organização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Face ao exposto, a construção da profissionalidade docente do professor dos anos iniciais do ensino fundamental na inclusão escolar, nosso objeto de estudo, e a própria busca de profissionalização marcam um processo contínuo de aprendizagem profissional. Imbricadas por concepções de homem conforme o processo histórico, social, cultural, que me permitem discutir com maior clareza sobre esta temática, contribuindo com a comunidade escolar, visto a importância desta pesquisa como demanda importante para o desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático e a construção de uma sociedade inclusiva. Desta feita, apresentamos o quadro de coerência da pesquisa:

Quadro 1 - Quadro de coerência

Tema da pesquisa	
A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar analisando o Distrito Federal	
Questão geral	Objetivo Geral
Qual a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do DF?	Analisar a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do DF.
Questões específicas	Objetivos específicos
Quais as relações que se estabelecem entre as normatizações e a estrutura organizacional nas dimensões políticas e pedagógicas da inclusão escolar com a construção da profissionalidade docente?	Analisar as normatizações e a estrutura organizacional nas dimensões políticas e pedagógicas da SEEDF e suas implicações na construção da profissionalidade docente.
Quais são os elementos constituidores da profissionalidade docente na inclusão escolar?	Identificar os elementos constituidores da profissionalidade docente na inclusão escolar na SEEDF.

Fonte: elaborado pela autora.

Para discutirmos os elementos teóricos sobre a profissionalidade docente e a inclusão escolar, assumimos a teoria histórico-cultural com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético, visto que ela norteia a concepção de homem no sentido ontológico e não

alienado, e sua relação com o trabalho e a sociedade é uma filosofia radical que penetra nas raízes da realidade concreta e se detém no homem criador da sua própria realidade social.

Para Marx e Engels (2002), os aspectos históricos e ontológicos unem-se numa dialética das condições humanas a partir das relações sociais alienadas. Portanto, deve haver uma superação do trabalho alienado do professor para alcançar o pleno desenvolvimento dele próprio e dos alunos, o que significa uma mudança nas relações do sujeito com os resultados da atividade humana, com sua própria atividade e com outros sujeitos. Nesta perspectiva, essa concepção de homem se traduz na educação como um projeto de construção de uma nova sociedade, e permite que a pedagogia ganhe uma perspectiva ontológica para a formação humana. Assim, Saviani e Duarte (2015) e Vázquez (2011, p. 408) explicam que:

A essência humana é concebida como trabalho, no sentido criador que implica no homem reconhecer-se em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que contrai com os demais. Dessa forma, a essência humana que é negada do real, efetivamente, nunca realizou na existência do homem, razão pela qual aparece, ao longo da história, divorciada da sua existência, pois a realidade concreta tem nos apresentado o trabalho no sentido alienado, com a objetificação do homem.

Conforme a abordagem marxista, o trabalho “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (KOSIK, 1976), e “diz respeito a um processo que o homem estabelece com a natureza”, faz mediação, regulação e controla seu próprio comportamento e seu metabolismo para suprir suas necessidades de modo que altera sua natureza biológica elaborando novas ferramentas que potencializam suas ações e “transforma os órgãos biológicos em sociais” (BARROCO, 2012, p. 49). Kosik (1976, p. 110), ao explicar a relação do trabalho com a criação, cita o capitalismo como o motivo do rompimento entre essa relação, pois “separa o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante”, a criação se torna arte e o trabalho um ofício industrial, provido de repetições e perda do domínio da matéria criada.

Neste sentido, de modo coerente com a concepção teórica e metodológica, nos apoiamos nessa abordagem crítico-dialética que apresenta o sujeito histórico que exerce a sua atividade prática como criador sem reduzir as condições postas, se concentrando no processo concreto de produção e reprodução, simultaneamente produzindo e sendo reproduzido dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976).

Como perspectiva do materialismo histórico-dialético, evidenciamos a importância das categorias da historicidade, contradição, totalidade e mediação em nossa pesquisa, visto que segundo Cury (1987, p. 15) “são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição de

uma já é e exige a explicação das outras”. Consoante com o autor, as categorias são processuais, dinâmicas e dialéticas e não são isoladas, ganham sentido para compreensão e interpretação da realidade concreta (contexto econômico, social e político) para indicar alguma estratégia política.

Assim, os “fenômenos educativos por sua natureza social se tornam também históricos, [...] se supõe que toda investigação em educação trabalhe necessariamente com a historicidade do seu objeto” (GAMBOA, 2015, p. 167). Por meio dessa categoria podemos compreender as rupturas, permanências e contradições diante do tempo, espaço, relações sociais, econômicas e políticas presentes na sociedade no contexto do trabalho docente na escola democrática com diversidade de alunos com suas peculiaridades e transtornos funcionais específicos, que hoje se encontra no processo histórico da inclusão escolar ao receber os alunos da educação especial.

Nagel (2015, p. 24) destaca que para Marx a história não pode ser pensada como um percurso perfeito, “a história não é a busca de uma série de evoluções sociais, não é a realização do progresso, não é a busca de uma etapa definitiva”. Dessa forma, o homem não pode ser visto como um cumpridor de tarefas até sua perfeição. “Ele é sempre e será produto de seu trabalho [...], será sempre reconhecido apenas por sua atividade, pelo trabalho e por criar a realidade, por criar as necessidades, e só assim, identifica-se nelas e/ou por meio delas”.

Desse modo, as contradições aparecem como categoria que mostra a realidade num movimento histórico, que dialeticamente destrói um conceito, criando um novo conceito. A contradição se apresenta como unidade dos contrários, e em uma pesquisa educacional ignorar a contradição é o mesmo que tirar a essência concreta do movimento, o que reforça a ideologia dominante (CURY, 1987). A educação é contraditória em vários elementos que vivem em contradição com a sociedade capitalista e conflituosa, que cria os pares dialéticos da inclusão e exclusão do sujeito, que lança mão de um processo inclusivo, mas não oferece condições favoráveis para o trabalho docente que se materializa como profissão, reforçando a profissionalidade docente.

A categoria da totalidade na educação é permeada de contradições atuais ou superadas, aberta a todas as relações numa realidade estruturada para a compreensão de um fato, não querendo dizer que a soma dos fatos represente a totalidade, pois esses se encontram em constante movimento. A totalidade não é um todo já determinado, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições. Devemos compreender a educação aceitando sua totalidade com suas relações sociais. (CURY, 1987; KOSIK, 1976).

Por último, temos a categoria da mediação, que “expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo”. Com a intenção de que nenhum sentido seja isolado “implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe” (CURY, 1987, p. 43). Assim, as mediações nesta pesquisa abrem espaço para uma relação dialética entre teorias já existentes e pesquisas já realizadas com a nossa proposta de avanço no conhecimento diante das marcas da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar.

Portanto, no materialismo percebemos o objeto na sua inteireza, privilegiando o estudo do objeto em sua totalidade para encontrar sua essência sem ignorar o aspecto do tempo, do espaço geográfico, das manifestações e práticas culturais que determinam a sociedade pesquisada, pois conforme Marx e Engels (2002), não podemos separar a produção material da imaterial ou o trabalho manual do intelectual. Portanto, é preciso buscar um equilíbrio entre a relação do particular e do geral, analisando os objetos consoante com suas marcas históricas e, de forma simultânea, com a especificidade da educação (BITTAR; FERREIRA 2011, p. 89).

Para encontrar a essência da realidade concreta, buscamos romper com a pseudoconcreticidade⁷, ou seja, sair de uma realidade pseudoconcreta para a realidade concreta, pois a realidade a ser pesquisada se mostra primeiro por meio da aparência, mas as categorias da historicidade, contradição, totalidade e mediação permitem ressignificar essa realidade para que ela saia da aparência.

Em relação à dialética entre o materialismo de Marx e a teoria histórico-cultural de Vigotski, temos como premissa o interesse de Vigotski em construir uma psicologia verdadeiramente científica com o objetivo de “superar o modelo biológico do desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem” (DUARTE, 2001, p. 53). Conforme Duarte (2008, p. 41), Vigostki:

Fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx. Por essa razão, Vigotski afirma ser necessária uma teoria que desempenhe para a psicologia o mesmo papel que a obra O capital de Karl Marx desempenha para a análise do capitalismo.

⁷ “Práxis feitichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade)” e “o mundo das representações comuns [...] em formas ideológicas de seu movimento” que esconde a realidade concreta (KOSIK, 1976, p. 11).

Conforme Facci (2003), Vigotski busca no materialismo histórico-dialético um modo científico da psicologia que pudesse ser amplamente reconhecido por estudiosos, e que consoante com o momento histórico de reconstrução de uma nova política, ele também reconstruiria uma nova psicologia com mudanças no modo de conceituar, classificar, revendo também as terminologias já existentes.

Assim, Vigotski (1991, p. 387-388) explica em *Obras Escolhidas – Tomo I*, as questões metodológicas que envolvem o estudo da nova psicologia:

A possibilidade da psicologia como ciência é, acima de tudo, um problema metodológico. Em nenhuma ciência há tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, sindicatos de diversas questões, como na psicologia. O objeto da psicologia é a coisa mais difícil que existe no mundo, que é menos permitido estudar; sua maneira de conhecer deve ser cheia de subterfúgios e precauções especiais para fornecer o que se espera dele. Em todo o meu discurso, refiro-me precisamente ao último: aos princípios da ciência sobre o real. Nesse sentido, Marx, segundo suas palavras, estuda o processo de desenvolvimento das formações econômicas como um processo histórico-natural [...]. Uma metodologia é, portanto, necessária, isto é, um sistema de conceitos intermediários e concretos, adaptados à escala dos conceitos da ciência em questão (tradução nossa).

Desse modo, nos estudos de Facci (2003) e de Duarte (2001, 2008, 2016) encontramos referências sobre a dialética entre o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural, visto que em diversas obras de Vigotski são encontradas citações sobre o materialismo como método da sua psicologia, pois sua teoria se baseia na concepção ontológica do sujeito social que é constituído pela cultura e pelo trabalho humano que, no caso do nosso estudo, é o sujeito professor construindo sua profissionalidade marcada por elementos estruturantes que desvelam as relações objetivas e subjetivas do trabalho docente que realiza.

Assumimos o percurso metodológico como uma etapa primordial da pesquisa, pois o pesquisador se desloca da aparência se colocando no contexto real de comunicação com o objeto pesquisado, em busca da essência da realidade e totalidade do fenômeno. Conforme Nagel (2015, p. 24, grifo nosso),

A busca metodológica no materialismo histórico-dialético consiste em “desvendar o movimento, identificar quais são as condições de existência de uma determinada formação social, dar conta da luta que os homens travam em si, explicar como e por que os homens produzem e satisfazem necessidades. A busca metodológica para Marx implica reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições. **Enfim, no mínimo, reconhecer o que o homem é, ou melhor como está sendo produzido, como está se fazendo nesse momento histórico.**

Assim, na tentativa de apresentar a essência dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente nesse momento histórico da inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal realizamos a triangulação das mediações possíveis entre: 1) os objetivos específicos deste estudo: analisar as normatizações e a estrutura organizacional nas dimensões políticas e pedagógicas da inclusão escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e identificar os elementos constituidores da profissionalidade docente na inclusão escolar na SEEDF; 2) as teorias discutidas durante os estudos em disciplinas curriculares, grupos de estudo, participação em eventos educacionais e leituras que surgiram a partir do estado do conhecimento; e 3) a análise categorial dos dados coletados na realidade concreta deste objeto de estudo durante o processo da pesquisa de campo/empíria.

Destacamos que essas relações aparecerão ao longo dos capítulos seguintes, não necessariamente numa ordem linear. Em que os dados da empíria fazem interlocução com o referencial teórico, já sendo apresentados desde a introdução deste trabalho. Sabemos que a escrita dialética proposta por Marx (1989) e seguida por Vigotski (1997) nos remete a uma leitura difícil, mas é de grande importância no processo de compreensão do fenômeno estudado. Provoca, também, uma quebra de paradigmas em relação aos trabalhos científicos que apresentam estudos apenas por meio de teorias ou métodos pragmáticos.

Entretanto, nos arriscamos a nos colocar como resistência ao pragmatismo e à fragmentação do trabalho docente por meio da práxis (CURADO, 2008; VÁZQUEZ, 2011), demonstrando a importância de um trabalho inteiro (CRUZ, 2017; RIOS, 2010; SILVA, E. 2017) em sua essência, na busca pela humanização do homem (FACCI, 2003; VIGOSTSKI, 1997).

Então, apontamos, a partir das categorias do método (historicidade, contradição, totalidade e mediação), os pré-indicadores, indicadores e categorias encontrados por meio da análise da empíria presente nos dados construídos com os professores efetivos e temporários (substitutos), de todos os tipos de turma (classe comum, classe comum inclusiva, classe de integração inversa e classe especial⁸) de escolas inclusivas situadas entre as 14 Coordenações Regionais de Ensino - CRE da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Ressaltamos a importância dos professores participantes, que são vistos como atores desta pesquisa, que tanto contribuíram para a construção coletiva deste conhecimento em busca de

⁸ Sobre essa categorização de turma, a detalharemos mais adiante.

analisar a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do DF.

Ressaltando o movimento empreendido pelo estudo, inicialmente realizamos um estudo do tipo estado do conhecimento o qual nos possibilitou conhecer o que vem sendo pesquisado sobre a profissionalidade docente e a inclusão escolar e suas aproximações, analisando as perspectivas, avanços e lacunas das produções, tendo em vista a pertinência e a necessidade da investigação do objeto de estudo.

Desse modo, no levantamento das produções foram considerados dissertações, teses, artigos, armazenados nas bases de dados: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Qualis⁹ A e B e trabalhos publicados em eventos educacionais de grande repercussão nacional e internacional, a saber: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e Associação Nacional de Políticas e administração Pública (Anpae), publicados entre 2008 a fevereiro de 2018.

Após o levantamento bibliográfico, numa rápida análise foi possível sinalizar a pouca quantidade de produções acadêmicas encontradas que abordam a profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, justificando a importância deste estudo. Do total do quantitativo geral de trabalhos encontrados (7.177), localizamos 48 trabalhos que se aproximam da temática e, dos que abordam a temática profissionalidade docente e a inclusão escolar, apenas 3, como se vê na seguinte Tabela:

Tabela 1 - Dados do levantamento bibliográfico (2008 – 2018)

Base de dados	Trabalhos encontrados a partir dos descritores/eixos/GT	Trabalhos que se aproximam da temática	Trabalhos que abordam a temática Profissionalidade docente e a inclusão
Variável	Nº	Nº	Nº
Teses e Dissertações	1385	8	1
Qualis A e B	887	13	0
Anped GT 08	146	3	0
Anped GT 15	132	9	1
Endipe	3141	12	1
Anpae	1746	3	0

⁹ O Qualis Capes é um sistema que faz a classificação da produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros, no que diz respeito aos artigos publicados em diversos periódicos, revistas, anais e livros científicos, englobando todas as áreas do conhecimento. Disponível em: <https://blog.doity.com.br/o-que-e-qualis-capes/>. Acesso em: 20 set. 2019.

Total Geral	7177	48	3
--------------------	-------------	-----------	----------

Fonte: Sítios e CD dos eventos.

A seguir, após a exaustiva leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados em cada uma das bases de dados levantados, pudemos sistematizar as tendências de estudos nas categorias, a saber: **formação docente, prática docente, estado do conhecimento, profissionalidade docente, identidade docente, saberes docentes e organização do trabalho pedagógico na inclusão escolar**. Apresentamos, então, uma tabela-síntese com a quantidade de produções por categoria encontradas:

Tabela 2 - Principais categorias do estado do conhecimento

Categorias centrais	Quantidade de trabalhos encontrados	
	Nº	%
Variável		
1. Formação docente na inclusão escolar	29	56,86%
2. Prática docente na inclusão escolar	6	11,76%
3. Estado do conhecimento na inclusão escolar	4	7,84%
4. Saberes docentes na inclusão escolar	4	7,84%
5. Organização do trabalho pedagógico na inclusão escolar	2	3,92%
6. Trabalho e Profissão docente na inclusão escolar	1	1,96%
7. Identidade docente na inclusão escolar	2	3,92%
8. Profissionalidade docente na inclusão escolar	3	5,88%
Total	51	

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Diante do exposto, verificamos a relação dialética entre essas categorias que envolvem uma ampla discussão de diversos fatores contraditórios entre si envolvendo a docência na inclusão escolar. Percebemos poucas investigações sobre a carreira docente, condições de trabalho e a organização do trabalho pedagógico, o que nos chama atenção para certa predominância de pesquisas focalizadas nas dimensões formação docente (56, 86%) para a inclusão escolar. Podemos inferir que há uma maior preocupação com a “preparação” do professor ao receber um público diversificado e pouca atenção e discussões políticas com todas as facetas que envolvem a profissionalização e sua dimensão da profissionalidade docente.

A **categoria profissionalidade docente na inclusão escolar (5,88%)** é composta por (3) produções, sendo (1) da base de dados do IBICT com a dissertação de Siems (2008a) cujo

título é “*A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva*” e (2) dos eventos em educação, Endipe e Anped com os seguintes títulos respectivamente: “*Professores da educação especial: profissionalidade docente e constituição identitária*” e “*O professor da educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade e profissionalidade em questão*” (SIEMS, 2008b; 2009).

Siems (2008a; 2008b; 2009) dialoga com o referencial que aprofunda os conceitos da identidade docente na perspectiva sociológica em Dubar (1997) e assume a identidade docente como dimensão macro, apontando a profissionalidade docente como dimensão micro dentro de uma ampla discussão sobre a formação de professores. Para a autora, a “profissionalidade docente” é vista como elemento da construção da identidade docente que vive uma crise diante das facetas da proletarização e precarização do trabalho docente.

Ressaltamos que Siems (2008b; 2009) tem como objetivo compreender a constituição identitária e a profissionalidade do professor da educação especial denominado especialista ao atender seu público-alvo na rede regular de ensino, no movimento da educação inclusiva. Na obra, Siems (2008a) focaliza a constituição identitária, aparecendo a construção da profissionalidade docente como resposta da pesquisa consoante com as histórias de vida dos professores entrevistados.

Sendo assim, podemos afirmar que os estudos de Siems (2008a) abordam as discussões sobre profissão, identidade docente e formação de professores sem abandonar as categorias do trabalho alienado, e sem se aprofundarem na discussão da profissionalidade docente, que é um dos elementos fundamentais a partir do qual poderemos construir um sistema educacional inclusivo, que considere as questões das diferenças entre os alunos.

Desse modo, observamos que a maior parte dos objetos discutidos nessas pesquisas que fazem aproximações com o objeto de estudo não apontam a “profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar”. Entretanto, referenciamos aqui a importância do estudo de Siems (2008) que, num contexto em que entra em vigor no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), evidencia a necessidade de continuação desses estudos.

A partir do estado do conhecimento, fomos provocados a realizar outras leituras e estudos, já mencionados, que se relacionaram também em suas mediações com as disciplinas curriculares, participação em eventos educacionais e em grupos de pesquisa. Esse movimento contribuiu para a delimitação do caminho a ser percorrido durante o processo de definição dos objetivos, dos sujeitos, lócus, instrumento e método da pesquisa para análise categorial dos dados da empiria. Sendo assim, nos atentamos a apresentar as nuances desse processo

metodológico com o objetivo de analisar a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do DF.

Contexto e perfil dos sujeitos pesquisados

Conforme o Censo Escolar de 2018¹⁰, temos atualmente na SEEDF 26. 687 professores, sendo que entre eles cerca de 6. 515 estão lotados nos anos iniciais do ensino fundamental na área urbana. Segue abaixo um quadro com o quantitativo de professores por Coordenação Regional de Ensino – CRE:

Tabela 3 - Quantitativo de professores da rede regular de ensino área urbana por CRE

Nº	Coordenação Regional de Ensino - CRE	Quantitativo de professores
1	Planaltina	513
2	Plano Piloto	613
3	Samambaia	606
4	Ceilândia	1.240
5	Gama	453
6	Taguatinga	615
7	Paranoá	386
8	Santa Maria	396
9	Guará	291
10	Recanto das Emas	369
11	São Sebastião	278
12	Núcleo Bandeirante	309
13	Brazlândia	189
14	Sobradinho	357
Total		6615

Fonte: Censo Escolar 2018.

A coleta dos dados da empiria ocorreu em todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino – CRE, as quais estão localizadas e organizadas geograficamente entre as 33 Regiões Administrativas - RA do Distrito Federal. É possível inferir que há mais RA do que CRE, dessa

¹⁰ Dados fornecidos pela Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação/Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino/Diretoria de Informações Educacionais do DF.

forma algumas CRE abrangem mais de uma RA, e exemplificamos essa questão no quadro abaixo:

Quadro 2 - Coordenações Regionais de Ensino e abrangência das Regiões Administrativas do Distrito Federal

Nº	Coordenações Regionais de Ensino - CRE	Regiões Administrativas - RA
1	Plano Piloto	Plano Piloto, Cruzeiro, Lago Sul, Lago Norte, Varjão e Jardim Botânico
2	Gama	Gama
3	Taguatinga	Taguatinga, Arniqueira, Águas Claras, Vicente Pires
4	Brazlândia	Brasilândia
5	Sobradinho	Sobradinho
6	Planaltina	Planaltina
7	Núcleo Bandeirante	Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I e II e Candangolândia
8	Ceilândia	Ceilândia e Sol Nascente
9	Guará	Guará, SCIA ¹¹ e Estrutural
10	Samambaia	Samambaia
11	Santa Maria	Santa Maria
12	Paranoá	Paranoá e Itapuã
13	São Sebastião	São Sebastião
14	Recanto das Emas	Recanto das Emas

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Em busca da totalidade apresentamos, já como resultado da coleta de dados, o quantitativo de professores participantes da pesquisa por CRE:

Tabela 4 - Quantitativo de professores participantes por CRE

Nº	Variável Coordenação Regional de Ensino - CRE	Quantitativo de professores participantes	
		Nº	%
1	Samambaia	18	10,06%
2	Plano Piloto	19	10,61%
3	Taguatinga	15	8,38%
4	Brazlândia	6	3,35%

¹¹ Setor Complementar de Indústria e Abastecimento

5	Planaltina	22	12,29%
6	Núcleo bandeirante	7	3,91%
7	Ceilândia	18	10,06%
8	Recanto das Emas	9	5,03%
9	São Sebastião	8	4,47%
10	Paranoá	13	7,26%
11	Santa Maria	10	5,59%
12	Gama	18	10,06%
13	Guará	10	5,59%
14	Sobradinho	6	3,35%
Total		179	

Fonte: elaborada pela autora (2019)

É importante esclarecer que a lotação dos professores efetivos após posse do cargo na carreira do magistério no Distrito Federal por meio de concurso público se organiza em 14 Coordenações Regionais de Ensino – CRE. As mesmas são classificadas como de: a) lotação (Brazlândia, Ceilândia, Gama, Planaltina, Samambaia, Paranoá, Santa Maria, São Sebastião e Recanto das Emas), para os professores que iniciam sua carreira na rede pública por meio de concurso público ou escolhem uma das CRE no processo de Remanejamento Interno ou Externo ^{12e} b) de Remanejamento Externo (Plano Piloto/Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho e Taguatinga), que somente poderão ser escolhidas por meio do processo do Remanejamento Externo.

Ressaltamos as contradições dessa estratégia da SEEDF, a qual demonstra interesse na garantia de professores efetivos nas regiões periféricas de Brasília, por estas apresentarem condições socioeconômicas inferiores às demais regiões e menor estrutura urbana. Se fosse permitido ao professor ingressante a escolha de quaisquer outros locais de sua preferência para iniciar sua carreira, essas regiões mais pobres seriam agravadas com déficit de professores. A outra questão envolve uma discussão sobre a intenção real em colocar professores ingressantes nesses locais mais distantes do centro do DF, pois isso pode acabar colocando mais dificuldades para um professor no início da carreira.

^{12e} O Procedimento de Remanejamento, realizado anualmente, destina-se à mudança de lotação e de exercício dos servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, mediante remanejamento interno ou externo” (Diário Oficial do Distrito Federal Nº 154, terça-feira, 14 de agosto de 2018, disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/08/remanejamento-Edital35_2018_RIRE_2018_2019-21ago18.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

Nesse contexto, a partir da coleta de dados apresentamos o perfil inicial, o sexo, a idade e o tempo de serviço na SEEDF, por vínculo na SEEDF, dos professores participantes, na tabela 5.

Tabela 5 - Perfil dos professores participantes: vínculo com a SEEDF por sexo, idade e tempo de SEEDF

Variável	Efetivo		Temporário		
	Nº	%	Nº	%	
Sexo	Feminino	105	87,50%	53	89,83%
	Masculino	13	10,83%	5	8,47%
	Sem informação	2	1,67%	1	1,69%
Idade	Até 20 anos	3	2,50%	0	0,00%
	De 21 a 35 anos	31	25,83%	38	64,41%
	De 36 a 50 anos	74	61,67%	12	20,34%
	Mais de 51 anos	7	5,83%	5	8,47%
	Sem informação	5	4,17%	4	6,78%
Tempo de SEEDF	0 a 5 anos	26	21,67%	43	72,88%
	6 a 15 anos	35	29,17%	14	23,73%
	16 a 25 anos	49	40,83%	0	0,00%
	Mais de 25 anos	8	6,67%	1	1,69%
	Sem informação	2	1,67%	1	1,69%

Fonte: Dados extraídos dos questionários aplicados em Brasília, Distrito Federal (2019).

Em síntese, os sujeitos desta pesquisa foram 179 professores com as seguintes características: i) carreira no magistério público com a participação de 120 professores efetivos (67,04%) e por contratação temporária com a participação de 59 professores temporários (32,96%) e ii) em regência nos anos iniciais do ensino fundamental com lotação no ano desta pesquisa em qualquer tipo de turma da escola regular (classe comum, classe comum inclusiva, classe de integração inversa e classe especial).

Podemos perceber que a maior parte dos professores pertence ao sexo feminino (87,50%), independentemente do vínculo com a SEEDF. A questão de gênero é vista como uma perspectiva histórica e política no processo de feminização da profissão docente. “Para melhor exemplificar no campo da educação podemos citar os anos iniciais onde a maioria das profissionais atuantes são mulheres, mas que já foi um espaço ocupado por homens” (SOUSA, 2017, p. 65). Neste sentido, muitos especialistas (APPLE, 1995; HYPÓLITO, 1997) debatem as questões de gênero no trabalho docente, que não debateremos por não ser objeto de estudo, mas que compõem de modo expressivo um elemento da profissionalidade docente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação à idade, temos a predominância de professores respondentes com maior idade entre os 36 a 50 anos (61,67%) com vínculo efetivo, sendo os substitutos temporários com a idade menor, entre 21 a 35 anos (72,88%). Essa questão também se repete no tempo de SEEDF, cujos professores temporários têm entre 0 a 5 anos (72,88%), sendo os efetivos, em sua maioria, de 16 a 25 anos (40,83%) de carreira na SEEDF.

Acreditamos que esse contexto esteja relacionado a marcas do início na profissão docente, cujos professores com vínculo temporário estão no início da carreira com idade menor e, como consequência, menor tempo de serviço na SEEDF. Ressaltamos também que o professor substituto temporário não faz parte da carreira do magistério público, pois seu vínculo é por contratação temporária por tempo determinado conforme a carência (vagas de docentes da carreira magistério público do Distrito Federal).

A contratação temporária é realizada por um processo seletivo simplificado para atender demandas temporárias de interesse público, visando à continuidade dos serviços mediante a carência¹³, a qual pode ser definitiva, temporária ou remanescente e provisória (DISTRITO FEDERAL, 2018). Entendemos que mesmo na condição de professor substituto esse profissional exerce a mesma função docente do professor de carreira com vínculo efetivo. Porém, com particularidades que apontam uma submissão às categorias de alienação do trabalho docente diante da condição para sua entrada na SEEDF.

Inferimos que esse contexto de contradições entre os tipos de vínculo de professores na SEEDF pode gerar elementos divergentes e importantes no âmbito da inclusão escolar, já que o trabalho realizado por esses professores substitutos tem maior tendência à fragmentação e descontinuidades ao longo do ano letivo, a depender da situação da carência substituída.

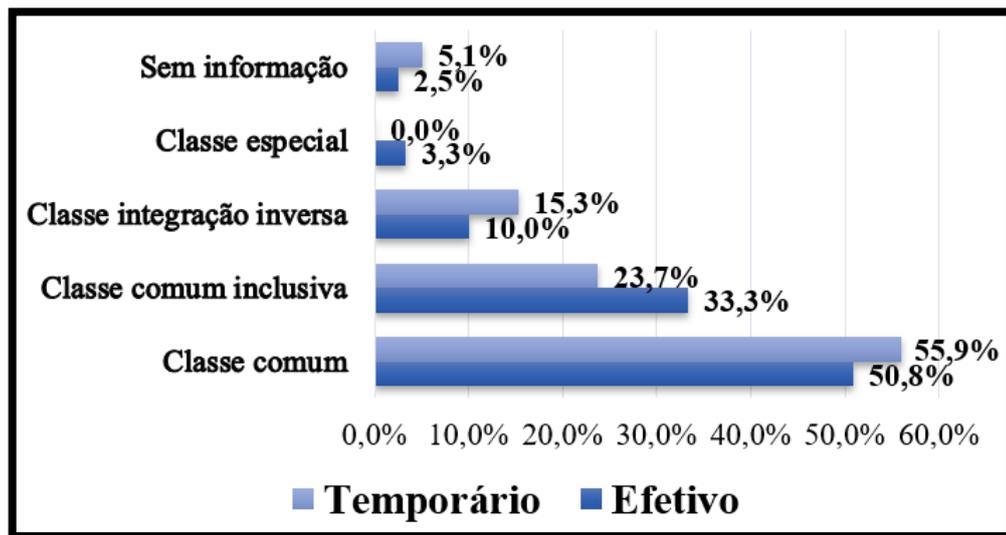
A outra característica desses sujeitos é relacionada ao tipo de turma em que, no ano desta pesquisa, eles estavam lotados. Ressaltamos que por se tratar de um estudo exploratório¹⁴ com a finalidade, inclusive, de suscitar outras pesquisas, não tivemos a intenção de delimitar *a priori* a quantidade de professores participantes por tipo de turma. A pesquisadora, ao entrar nas escolas no horário de coordenação pedagógica, apresentava a pesquisa e deixavam os

¹³ A **carência definitiva** trata-se de vaga decorrente de vacância de cargo efetivo; a **carência temporária ou remanescente é decorrente** de: turmas/carga horária não escolhidas pelos servidores ou atendimento não atribuído a algum servidor no Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária e Atribuição de Atendimentos, decorrente de abertura de turma/atendimento/atução ao longo do ano letivo, cessão, disposição ou por afastamentos do servidor previstos na Lei Complementar nº 840/2011; remanejamento interno ou externo, respectivamente; readaptação; afastamento temporário, para desempenhar cargo em comissão ou função de confiança; afastamento remunerado para estudos acima de seis meses; exercício de mandato político e **carência provisória** que decorre por motivos provisórios com tempo determinado, em substituição ao professor efetivo titular da vaga, como exemplo licença para saúde (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

¹⁴ O estudo exploratório permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema, levantando possíveis problemas de pesquisa (TRIVIÑOS, 2011).

professores à vontade para efetivarem sua participação. Vejamos no gráfico abaixo a quantidade de professores por tipo de turma e vínculo com a SEEDF que se comprometeram com a pesquisa:

Gráfico 1 - Tipos de turmas e vínculo dos participantes com a SEEDF



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Na SEEDF, após a lotação em uma escola da respectiva CRE, o professor efetivo na realidade dos anos iniciais do ensino fundamental é submetido em todo início do ano letivo ao processo de distribuição de carga horária e escolha de turmas¹⁵. Neste processo, o qual discutiremos mais à frente, o professor efetivo tem a opção de escolher entre os tipos de turmas (nos anos iniciais do ensino fundamental):

- Classe comum: sem redução de número de alunos, por não ter alunos com laudo médico;
- Classe comum inclusiva: com redução de turma, constituída por estudantes de classe comum e estudantes com Deficiência Intelectual - DI, Deficiência Física - DF, Deficiências Múltiplas - DMU, Deficiência Visual - DV, Surdocegueira - SC, Deficiência Auditiva - DA que não optam por Libras, Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Aspecto Autista - TGD/TEA, Altas

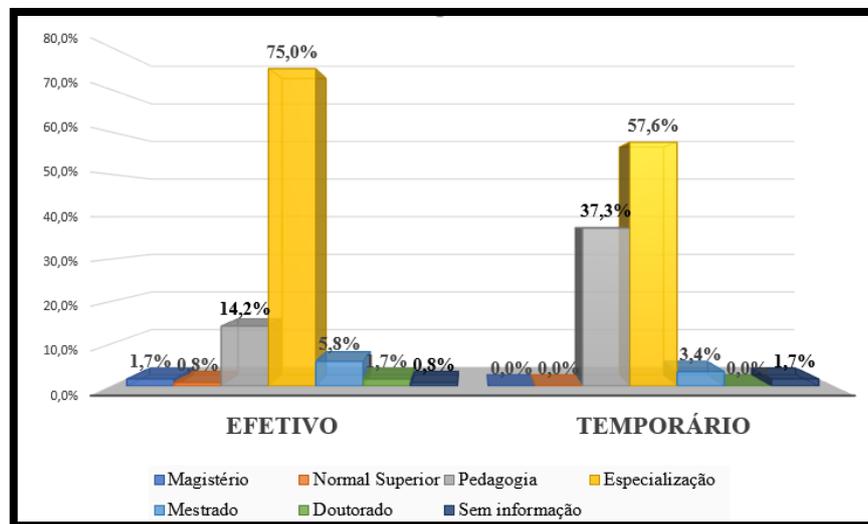
¹⁵ Portaria nº 407, de 17 de dezembro de 2018 Dispõe sobre o Procedimento de Distribuição de Turmas/ Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/ Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, inclusive dos readaptados e PCDS (Pessoas com Deficiência) com adequação expressa para não regência, em exercício nas unidades escolares, nas unidades escolares especializadas e nas escolas de natureza especial da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas unidades parceiras, quando for o caso.

Habilidades/Superdotado - AH/SD ou estudantes com Transtornos Funcionais (TFE);

- Classe de integração inversa: redução de turma, constituída por estudantes com DI, DF, DV, DMU ou TGD/TEA;
- Classe especial: com até dois alunos de caráter temporário e transitório, constituída exclusivamente por estudantes com DI, TGD/TEA, DV ou SC.

Em relação à formação dos professores participantes, temos o seguinte perfil:

Gráfico 2 - Formação dos professores participantes da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Dessa forma, a maior parte dos professores participantes efetivos (75,0%) e temporários (56,6 %) possuem especialização. Como podemos observar no quadro abaixo¹⁶, atualmente na SEEDF existem 40 professores com magistério, 16.524 professores com especialização, 1.023 professores com mestrado, 103 professores com doutorado e apenas 15 com pós-doutorado. Portanto, a especialização é predominante como formação dos professores da SEEDF, talvez por ser uma formação relacionada a temáticas específicas, além de várias questões de incentivo e valorização do professor para que tenham interesse em formações *stricto sensu*: mestrado e doutorado. Debateremos a formação docente mais à frente.

¹⁶ Censo escolar. Dados fornecidos no ano desta pesquisa pela Gerência de Disseminação das Informações Estatísticas Educacionais Secretaria de Estado de Educação – SEEDF.

Tabela 6 - Nível de formação dos professores do Distrito Federal

Etapa/Modalidade de Ensino que Atua	Escolaridade do Professor								TOTAL	
	Médio Completo		Superior Completo			Pós-Graduação				
	Magistério	Outra Formação	Licenciatura	Sem Licenciatura		Especialização	Mestrado	Doutorado		Pós-Doutorado
				Com Magistério	Sem Magistério					
Creche - Com curso específico			16		41				57	
Creche - Sem curso específico			2	3	3				8	
Pré-Escola - Com curso específico	4		278	23	770	5			1.080	
Pré-Escola - Sem curso específico	3		340	30	604	6		2	985	
Ensino Fundamental 9 Anos - 1º ao 5º Ano	26		1.392	140	5.428	84	11	8	7.089	
Ensino Fundamental 9 Anos - 6º ao 9º Ano			1.954		3.105	249	18	2	5.328	
Ensino Médio			1.014		2.094	253	28	1	3.390	
Educação Especial - Com curso específico	1		237	7	1.456	69	6	2	1.778	
Educação Especial - Sem curso específico	1		7	1	8	3			20	
Educação Especial - Instituições Especializadas	2		260		874	22	3		1.161	
EJA - 1º Segmento	2		96	2	300	16	1		417	
EJA - 2º Segmento - Presencial			283		626	50	8		967	
EJA - 2º Segmento - EAD					6	2			8	
EJA - 3º Segmento - Presencial			301		604	89	8		1.002	
EJA - 3º Segmento - EAD			1		8	5	2		16	
EJA Combinada					35	2			37	
Ed Profissional - Tec Niv Médio Presencial			153		161	54	7		375	
Ed Profissional - Tec Niv Médio EAD			13		7	1			21	
Ed Profissional - Tec Integ Ens Médio Regular			17		49	6	1		73	
Ed Profissional - Tec Integ Ens Médio PROEJA EAD					21	2			23	
Ed Profissional - Integrada à EJA			9		12	6	1		28	
Ed Profissional - FIC			50		41	1	2		94	
CIEF, CIL, EP e Escola da Natureza	1		352	1	271	98	7		730	
TOTAL	40		6.775	207	16.524	1.023	103	15	24.687	

Fonte: Censo escolar 2019.

A coleta e a análise dos dados da pesquisa: as categorias do objeto

Como fase inicial da apreensão da pesquisa aplicaram-se os questionários (apêndice A) aos professores participantes com perguntas abertas e fechadas em todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino - CRE da Secretaria de Estado de Educação – SEEDF com o objetivo de oportunizar a participação dos sujeitos em diversas localidades, tanto periféricas, quanto mais centrais do DF. Além de garantir um universo com diversidade histórica e cultural que envolve a instituição das unidades escolares em cada CRE.

As perguntas foram inicialmente construídas e discutidas coletivamente em uma das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Atuação de Pedagogos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – GPFAPe/FE-UnB. Nos referendamos nos elementos da profissionalidade docente, objeto deste estudo, apresentados na tese de doutorado de Cruz (2017), a saber: contexto de realização do trabalho, fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente, conhecimentos teórico-práticos da profissão, e ação com finalidades marcadas pelas múltiplas determinações do capital do trabalho.

Para realizar a aplicação dos questionários, delimitamos a amostragem dos sujeitos com base na quantidade de professores regentes nos anos iniciais do ensino fundamental (6.615).¹⁷ Na tentativa de obtermos 10% (615) de amostra desses sujeitos, distribuímos cerca de 600 questionários. Assim, após um trabalho árduo, mas proveitoso, conseguimos como amostra da pesquisa a quantidade 179 respostas dos questionários, o equivalente a 6,15 %, sendo 124 impressos e 55 por meio do Google Formulário¹⁸. Esses dados apresentam os limites desta pesquisa, que esbarra em vários fatores: no tempo, na locomoção em todo o território do DF, na disponibilidade dos professores em responder o questionário, na dificuldade em associar o período estabelecido para coleta de dados e as alterações na organização do trabalho pedagógico das escolas, as quais em sua autonomia permitiam ausências dos professores nas coordenações pedagógicas, por diversos motivos legais.

Ressaltamos que diante do método que norteia esta pesquisa, a preocupação com a quantidade de respostas se torna insignificante, pois realizamos a análise categorial do questionário como um documento de perguntas abertas e fechadas, utilizando o método do

¹⁷ Censo Escolar 2018 – Dados fornecidos pela Gerência de Disseminação de Informações Estatísticas.

¹⁸ O Google formulário “é uma ferramenta do Google para criação de formulários personalizados para pesquisas e questionários, sem qualquer custo adicional”. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 3 nov. 2019.

materialismo histórico-dialético. Neste sentido, não há necessidade de nos preocuparmos com questões quantitativas ou qualitativas, pois o método “dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista-histórico-dialético” (MARTINS, 2015).

Martins (2015) chama atenção em seus estudos para a dicotomia presente na pesquisa qualitativa, que supera o positivismo, porém, tem como princípio base a exclusão. Ou seja, “o referido princípio postula que, dentro de um mesmo sistema dedutivo, não coexistem opostos, sendo ambos verdadeiros (ou falsos) e, assim, um dos polos da oposição acaba por ser excluído” (KOPNIN, 1978 *apud* MARTINS, 2015, p. 35). A autora ainda continua, com a explicação de que na epistemologia marxista a lógica dialética não é excludente, há uma “unidade indissolúvel dos opostos”. Não significa reconhecer opostos já confrontados, porém, tê-los como ‘identidade dos contrários’, visto como o mais importante preceito da lógica dialética (MARTINS, 2015, p. 35).

Neste contexto, compreendemos a importância do movimento dialético para enxergar o fenômeno pseudoconcreto (KOSIK, 1976) que aparece de imediato nas respostas dos questionários, observando não somente o que mais aparece, como também o que pouco aparece ou nem aparece. E o movimento que manifesta a essência do fenômeno, diante da abstração do pensamento teórico, por meio das mediações com suas contradições. “Não se trata de descartar a ‘forma’ pela qual o dado se manifesta; pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica dele” (MARTINS, 2015, p. 36).

Assim sendo, foi necessário realizar uma organização dos dados coletados com a finalidade de transformá-los em um documento para análise. Todas as 124 respostas dos questionários impressos foram digitadas pela pesquisadora na tabela de *excel* gerada *a priori* pelo *google* formulário a partir das 55 respostas dos questionários respondidos *on-line*. Com os dados organizados, utilizamos um *Software* chamado *Webqda*¹⁹ para apresentar o fenômeno imediato das respostas fechadas por meio de gráficos e quadros. Em seguida, realizamos as análises categoriais com as respostas abertas à luz das categorias do método, partindo do real imediato com os pré- indicadores, indicadores até chegar ao concreto pensado em suas múltiplas determinações: as categorias do objeto.

As categorias encontradas serviram como base de análise das respostas fechadas após a organização no *Webda*. Desse modo, esses dados foram também submetidos a uma análise

¹⁹ O webQDA “é um software de análise qualitativa de dados, baseado na web, destinado a todos os investigadores e profissionais que realizam investigação qualitativa”. Disponível em: <https://www.webqda.net/>. Acesso em: 3 nov. 2019.

categorial pelo método, e não simplesmente uma descrição do que se repete. Pois, o entendimento “dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo, sobretudo, na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (MARTINS, 2015, p. 37) aproximando a realidade do objeto.

O processo metodológico para se chegar à essência do objeto perpassou o seguinte movimento: i) organização das respostas em ordem alfabética digitadas em uma tabela de *excel*; ii) leituras de todas as respostas de cada pergunta aberta do questionário; iii) reagrupamento das respostas por meio da similaridade, completariedade e contradição em pré-indicadores; iv) após sucessivas leituras, incluindo juízes externos à pesquisa, reagrupamento dos pré - indicadores em indicadores e v) construção das categorias como conhecimento diante das abstrações do pensamento teórico por meio das categorias do método. Então, apresentamos um quadro com a síntese dos pré-indicadores, os indicadores e as categorias que delineamos do processo realizado a partir dos questionários:

Quadro 3 – Pré-indicadores, indicadores e categorias do objeto

Pré - indicadores	Indicadores	Categoria
<p>1 Integração x inclusão; 2. Políticas públicas; 3. Questões legais; 4. Obrigações legais; 5. Escolas foram obrigadas a receber ANEE; 6. As leis são boas; 7. Só estão no papel; 8. A SEEDF não está preparada, a escola está preparada; 9. A escola está em processo de inclusão; 10. Inclusão é escola para todos; 11. Os alunos se integram; 12. Escola justa e humanitária.</p>	<p>1. Permanências e descontinuidades na estrutura da integração e da inclusão escolar</p>	<p>1. Visão de escola inclusiva no processo de humanização</p>
<p>1. Na SEEDF toda escola é inclusiva ou há turmas de inclusão; 2. Incluir ANEE, excluir o "normal"; 3. O ANEE fica excluído; 4. Políticas e Lei; 5. Ideal de escola inclusiva; 6. Escola para todos; 7. Democrática; 8. Com igualdade e equidade; 9. Oferta educação de qualidade/sentidos de justiça social; 10. O aluno se torna mais excluído na escola inclusiva; 11. Inclusão atrapalha o aluno "normal"; 12. Inclusão é escola para todos; 13. Sociedade tem confundido a inclusão social com a escolar.</p>	<p>2. As mediações existentes entre a inclusão social e a escolar: inclusão x exclusão</p>	
<p>1. Responsabilidade em ajudar o aluno; 2. Sem preconceitos; 3. Atender às especificidades dos sujeitos com deficiência; 4. Acolhimento; 5. Acreditar que todos podem aprender; 6. Possibilidades de aprendizagem; 7. Preocupação com o sujeito que aprende/atendimento integral; 8. Fazer a diferença na vida do aluno; 9. Observar o crescimento das potencialidades ao invés das limitações; 10. Respeito às diferenças; 11. Maior tolerância com o tempo para aprender; 12. Escuta sensível; 13. Adaptada para as necessidades do aluno; 14. Em movimento para conhecer as necessidades do aluno; 15. Demandas sociais; 16. Escola humanizada.</p>	<p>3. Sentidos de humanização: alienação x emancipação</p>	

Pré - indicadores	Indicadores	Categoria
<p>1. Métodos de ensino; 2. Conteúdo para diversidade: ANEE, TFE; 3. Aluno sem diagnóstico; 4. Organização do tempo pedagógico; 5. Processos de aprendizagem/busca de matérias e tecnologias; 6. Plano de ensino; 7. Mudou jeito de dar aula; 8. Mudou o fazer pedagógico; 9. Falta de apoio para organização do trabalho pedagógico; 10. Comprometida com avanço dos alunos; 11. Possibilidades de aprendizagem; 12. Potencial de aprendizagem; 13. Entender como acontece essa aprendizagem; 14. Remodelar o tempo esperado para aprendizagem.</p>	<p>4. Organização do trabalho pedagógico: o planejamento e as orientações didático-pedagógicas</p>	<p>2. Formas de organização do trabalho pedagógico</p>
<p>1. Olhar para a família; 2. Fazer parte da vida do aluno; 3. Aprendi com o aluno; 4. Escuta sensível; 5. Falta de responsabilidade e apoio da família; 6. Importância da ausência da família; 7. Compreender minha função; 8. Minha função diante de uma situação de agressividade; 9. Ensino x Socialização; 10. Não há avanço pedagógico; 11. Não se reconhece como professor da inclusão; 12. Escolho turmas regulares; 13. Não reconhecimento da docência na inclusão.</p>	<p>5. Relação política e pedagógica do professor e aluno/família</p>	
<p>1. Muito burocrática com as adequações; 2. Obrigações pedagógicas engessam o atendimento; 3. Sentido burocrático x autonomia docente; 4. Afirmação do pedagógico como conhecimento do professor; 5. A importância da adequação curricular; 6. Elaborar melhor a adequação curricular; 7. Melhorar a adaptação curricular.</p>	<p>6. O currículo em movimento na SEEDF: caderno da educação especial</p>	

Pré - indicadores	Indicadores	Categoria
<p>1. Desapontamentos; 2. Insatisfação; 3. Precisa melhorar atendimento; 4. Falta atenção com as necessidades; 5. Condições de trabalho; 6. Solitário; 7. Valorização; 8. Responsabilização; 9. Falta de estrutura; 10. Falta apoio; 11. Turmas cheias; 12. Esforço; 13. Condições de trabalho; 14. Sem apoio; 15. Indicadores emocionais; 16. Redução de turma; 17. Falta de recurso; 18. Gratificação; 19. Desvalorização; 20. Não tenho limitação; 21. Os limites para desempenhar o trabalho; 22. Precisa melhorar atendimento; 23. Falta atenção com as necessidades; 24. Ser flexível; 25. Crescimento pessoal; 26. Visão de mundo; 27. Olhar com afeto; 28. Preocupação; 29. Comprometimento; 30. Ter amor.</p>	<p>7. Marcas do trabalho docente</p>	<p>3. Enfrentamento das marcas do trabalho docente</p>
<p>1. Ausência de profissionais preparados x profissionais despreparados; 2. Busca pela formação; 3. Dimensão da pesquisa; 4. Pragmatismo; 5. Ser criativo; 6. Epistemologia da prática; 7. Formação em serviço; 8. Descentralizar EAPE; 9. Ofertar mais cursos na EAPE; 10. Curso EAD; 11. Curso UNB; 12. Formação na coordenação; 13. Curso para contrato temporário; 14. Cursos; 15. Relato de experiência; 16. Metodologias aplicáveis; 17. Rodízio de professores para observar práticas; 18. Fator tempo – experiência; 19. Não tem qualidade em cursos EAD para pontuação; 20. Escolha de turma.</p>	<p>8. O contexto da formação docente</p>	
<p>1. Falta de atendimento EEAA; 2. Demanda alta para os serviços especializados; 3. Barreira linguística (libras); 4. Equipe que faça diagnóstico mais objetivo; 5. Orientações especializadas; 6. Exigência de cursos específicos para turmas inclusivas; 7. Professor conhecer especificidades dos alunos; 8. Sinto-me amparado pelos profissionais; 9. Parcerias com profissionais de saúde; 10. Dimensões das relações entre os profissionais da escola: equipe especializada e professores; 11. Equipe especializada e secretário escolar; 12. Professor e seus pares; 13. Falta de integração entre equipe, professor e secretário escolar na formação das turmas; 14. Ausência de profissionais especializados prejudica o trabalho pedagógico; 15. Falta divulgação sobre os processos e organização envolvendo as equipes; 16. Atualização da OP das EEAA (assessoria do trabalho coletivo, pais e alunos); 17. Não há trabalho coletivo entre os professores; 19. Falta organização no sentido de apoio pedagógico.</p>	<p>9. Sentidos da especialização docente</p>	

Fonte: elaborado pela autora

Diante do movimento apresentado, chegamos às seguintes categorias que se afirmam como elementos da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, a saber: **1) visão de escola inclusiva no processo de humanização, 2) formas de organização do trabalho pedagógico e 3) enfrentamento das marcas do trabalho docente.** Estes elementos têm configurações singulares que expressam o movimento de construção da profissionalidade docente. Desse modo, nos capítulos seguintes, detalharemos esses elementos para responder à **pergunta** do objetivo geral desta pesquisa: **Analisar a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do DF.**

Ou

Qual a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do DF?

1 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: APONTAMENTOS TEÓRICOS/CRÍTICOS

A profissionalidade docente é um termo recente no contexto educacional, que expressa as marcas de saberes, do conhecimento, da identidade e do ato criativo que constitui a profissão docente num contexto de relações objetivas e subjetivas no seu trabalho. Nesse sentido é necessário partimos da dialética entre o trabalho e a profissão docente sob o contexto do capital para tomarmos a profissionalidade docente como um construto analítico no contexto da educação inclusiva.

1.1 O trabalho e a profissão docente

Iniciamos, primeiramente, com a premissa sobre nossa perspectiva ontológica do trabalho dentro de uma análise sociológica na conjuntura do capital. Neste sentido, concordamos com Marx (1989), ao defender **o trabalho como categoria ontológica do ser social**. Esse ponto de vista ontológico do trabalho se refere a uma “inter-relação entre homem (sociedade) e natureza [...] que se caracteriza acima de tudo pela passagem do homem que trabalha, partindo do ser puramente biológico ao ser social [...]. Dessa forma, o trabalho pode ser compreendido como “um fenômeno originário, como modelo, protoforma do ser social”. (LUKÁS, 1980, p. IV-V *apud* ANTUNES, 2017, p. 136). Ou seja, o trabalho é visto como centralidade do processo de humanização do homem que permite uma transposição ontológica partindo das pré-humanas para o ser social (ANTUNES, 2017).

Nesse campo de estudo, analisamos os meios de produção e quem detém esses meios e as categorias da alienação do trabalho, que tem como processo a orientação de uma atividade produzindo valores de consumo para suprir as necessidades humanas, assim o trabalho é categoria essencial para diferenciar o homem do animal. Portanto, Marx e Engels (2002, p. 11) destacam que, além da consciência e da religião, o consumo e os meios de produção da própria vida material são também fatores de diferença entre os homens e os animais, “a maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam produzir”.

Durante a história da humanidade o trabalho assume diversos modos e concepções, conforme a evolução das forças produtivas, as quais nascem da cooperação de diferentes indivíduos, e que no contexto do capital evoluem diante do aperfeiçoamento da divisão do trabalho. Esse modo de produção e como é produzido já determinam o modo de vida da humanidade, pois “o que os indivíduos não dependem, portanto, das condições materiais da sua

produção”, que só aparece cada vez mais com o aumento da população. Desse modo, cada população seguirá uma forma de desenvolvimento em que se encontram suas forças de produção, a divisão do trabalho e suas relações internas e externas (MARX; ENGELS, 2002, p. 11).

A primeira grande divisão social do trabalho foi aquela que separou o campo da cidade e criou a subordinação do homem do campo ao homem da cidade. Isso fez com que o processo de divisão do trabalho fosse se intensificando na moderna sociedade capitalista, em todos os âmbitos da sociedade moderna. (ALVES, 2009, p. 27).

Segundo Saviani (2007, p. 155), a “apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes”. Percebemos, então, o efeito desse contexto em que partindo do entendimento de que a essência humana é o trabalho, o homem não vive sem o trabalho. Nesse sentido, temos a fragmentação da sociedade em classes, a saber: a dos proprietários dos meios de produção e a da classe explorada – proletarizada, ou seja, tem início a demarcação da posição social, de dominação, de subordinação e de resistência, que constantemente fazem parte do contexto de lutas entre a classe explorada (ALVES, 2009).

Neste sentido, para Marx e Engels (2002), o processo de divisão do trabalho começa entre o industrial, o comercial e o agrícola, depois entre as propriedades: tribal, comunal (privada, mobiliária e imobiliária), Estado, feudal, o que tem implicações não somente na economia, mas mediam também outras divisões como família e trabalho, grupos isolados de família e refletem em outras áreas, como a educação, principalmente com a divisão contraditória entre o trabalho material (manual) e imaterial (intelectual) e os interesses individuais e coletivos.

Portanto, o trabalho visto como um “elemento universal da socialização da humanidade”, com sua divisão, gerou a alienação do trabalho por meio da objetificação do produto, do próprio trabalhador e dos indivíduos humanos na história. Tríade em que estão interligadas, uma está condicionada à outra:

[...] é composta por trabalho e troca (apropriação de excedente) – propriedade privada, mais bem compreendida sob a forma divisão do trabalho-propriedade privada-troca e assim, temos as categorias de alienação do trabalho objetificado, a saber: **produção, proletarização, intensificação e precarização** (MARX, 2008, p. 12).

Em referência aos estudos de Vázquez (2011), o **trabalho alienado** no marxismo é pautado no não reconhecimento pelo trabalhador da atividade que executa, e essa compreensão levou Marx a conceituar o proletariado e a lutar em sua missão universalmente histórica. O

proletário “é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho – não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho (...), é um trabalhador que trabalha mais do que recebe, seu salário é mais do que necessário para a reposição dos meios de trabalho que o emprega” (ENGUIITA, 1991, p. 46).

A alienação é a sobrevivência do capital, é a luta contínua do capital pelo poder. “O processo de alienação é, portanto, vivenciado cotidianamente pelo trabalho, e a desalienação é parte imprescindível desse processo diante de tantas formas da perda da unicidade do trabalho: “trabalho e lazer, meios e fins, vida pública e vida privada” (ANTUNES, 2017, p. 132).

Dessa forma, o oposto do trabalho alienado e que fez parte dessa missão de Marx seria o trabalho

criador que implica no homem reconhecer-se em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que contrai com os demais, essa essência humana que é negada real, efetivamente, nunca se realizou na existência do homem, razão pela qual aparece, ao longo da história, divorciada da sua existência (VÁZQUEZ, 2011, p. 408).

Neste contexto, temos, então, o **trabalho produtivo** que emprega o trabalhador numa engrenagem de cunho econômico e social, caracterizado como o produtor alheio de mercadorias e mais/valia e o **trabalho improdutivo**, que não produz nem mercadoria nem mais-valia. Antunes (2017, p. 102) chama essa classe trabalhadora de “classe-que-vive-do-trabalho” tendo a centralidade no trabalhador produtivo “onde se encontra o proletariado, no entendimento que fazemos de Marx, não se restringe ao trabalho manual direto (ainda que nele se encontre seu núcleo central), incorporando formas de trabalho que são produtivas”.

Assim, o trabalhador improdutivo que também faz parte da “classe-que-vive-do-trabalho” é aquele “em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca”, de modo público ou capitalista como elemento indiretamente produtivo, compreendendo desde o setor de serviços (bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc.) até mesmo a atividade nas fábricas sem criar valor de forma direta (ANTUNES, 2017, p. 102).

Além dessas questões, temos também a “desumana separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual” realizada pela classe dominante, na qual “a tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas”(MARX; ENGELS, 2002, p. XXIX). Todavia, Antunes (2017, p. 125) apresenta em seus estudos uma tendência do trabalho contemporâneo na interação entre o trabalho material (atividade manual) e o imaterial (atividade intelectual),

pois estamos vivendo uma expansão da atividade intelectual diante da informatização com “o trabalho em pesquisa, criação de *softwares*, *marketing* e publicidade”.

Neste sentido, observamos a importância do trabalho imaterial/intelectual no capital, até mesmo nas indústrias, mesmo com a tendência de redução desses trabalhadores com a realocação de suas funções para os trabalhadores produtivos, pois conforme Antunes (2017, p. 125) “esses trabalhadores são imprescindíveis para o processo de criação de valores”. Entretanto, não podemos pensar que essa atividade intelectual coaduna com um projeto de emancipação humana, como atividade criadora defendida por Marx (1989), mas sim como um trabalho de produção de valores para o capital, incorporando “novas qualidades ao trabalho morto: flexibilidade, rapidez de deslocamento e autotransformação constante (ANTUNES, 2017, p. 128).

Tendo em vista o trabalho docente, podemos caracterizá-lo como imaterial, ou seja, intelectual, por mediar o conhecimento, as pesquisas, o processo de aprendizagens que envolvem a criatividade e a criticidade, como também improdutivo, que não gera nenhum meio de produção (com exceção dos professores que não têm vínculo com o Estado e podem ser partícipes do processo de produtividade que gera mais-valia).

Saviani (2013a, p. 12-13) explica que

[...] a educação não se resume ao ensino [...] que o ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

Todavia, estão num mesmo processo improdutivo os objetos naturais que o professor utiliza como o giz, a lousa e a sala de aula, que foram transformados pelo proletariado em matéria- prima; os professores, que, independentemente do vínculo, recebem salário e pertencem à categoria dos assalariados (FERNANDES, 2013) e, ainda, os programas educacionais elaborados por professores e vendidos para outras escolas. Dessa forma, o trabalho docente tem sido configurando como produto. Portanto, compreendemos que o trabalho docente é improdutivo e intelectual, podendo ser de modo prazeroso, como professor autônomo organizando seu próprio modo de trabalho. Entretanto, tem se configurado como produto de modo controlado por instituições públicas ou privadas sendo compensado com salário, surgindo as categorias de alienação do trabalho docente, a **intensificação, a precarização e proletarianização**. (KUENZER; CALDAS, 2009).

É importante ressaltar que no caso das instituições privadas, por falta de condições do exercício profissional, o espaço de luta pela classe torna-se limitado sob o ponto de vista da produtividade, provocando uma ação neutra do professor. Enquanto no espaço público “acentuam-se as contradições entre a intensificação e a precarização do trabalho e os compromissos de classe renovados cotidianamente pela prática social em que está inserido”; neste caso, podemos pensar na hipótese de uma organização para manifestações da classe trabalhadora (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 25-26).

Porém, como contradição Kuenzer e Caldas (2009, p. 27) citam que no ambiente público vivemos um momento de Estado mínimo, em que a escola pública se encontra num processo de precariedade, o direito a uma educação de qualidade vem sendo compartilhado com a iniciativa privada e com instituições filantrópicas. Dessa forma, a educação pública entra nas leis do mercado, e o trabalho do professor se torna cada vez mais intensificado provocando um sentimento de desistência, diante da natureza de um trabalho não material que designa ao sofrimento e adoecimento da categoria.

Face ao exposto, sabemos que os docentes não poderiam ser totalmente comparados aos operários de uma indústria automobilística, por exemplo. Porém, podemos enxergar uma tendência dos trabalhadores assalariados à **proletarização** – que internaliza uma desvalorização profissional, o que inclui a maioria dos docentes tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino, excluindo aqueles que se tornaram empresários, se transformando donos da própria escola ou aqueles que dão aulas particulares.

Portanto, temos que o trabalho docente é carregado de historicidade e contradições, visto que as relações de produção capitalista (trabalho intelectual e manual) não foram superadas. Entendemos que o proletariado é definido por sua exploração do trabalho manual para transformar o objeto natural em mercadoria. Entretanto, mesmo o professor sendo considerado um trabalhador intelectual, tem sido objeto de exploração e opressão.

Assim, o trabalho docente tem sido comparado ao mesmo processo de proletarização, diante do capital, que já mercantiliza a educação no ensino privado e no ensino público e apresenta um quadro de “precarização do trabalho docente, a redução de investimentos, a ruptura de consenso social sobre a educação, a retratação de outros agentes educativos, a ampliação de exigências educativas” num contexto do estado mínimo e neoliberal (FERNANDES, 2013; KUENZER; CALDAS, 2009, p. 31).

Contudo, é diante deste contexto de determinações do trabalho alienado, que evidencia o treinamento, a autonomia e a técnica do trabalhador que surge o conceito de profissão, em meio ao século XIX, na conjectura da Revolução Industrial (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Consoante com Roldão (2007), o desenvolvimento da profissão docente associa-se a esse momento histórico e pelas políticas ligadas ao conceito de Estado-nação e regime liberal que trouxeram grandes transformações, exigindo novas necessidades educacionais, alfabetização e socialização, ligadas à escola como instituição de serviço público.

Novos modos de produção, assentes em mão de obra minimamente letrada, e a complexificação crescente das funções produtivas e correlativo reforço da necessidade de população mais educada, a par da democratização gradual das sociedades requerendo níveis mais alargados de participação política e cívica, estiveram na base das primeiras formas de socialização e afirmação dos professores como grupo tendencialmente profissional, fora do contexto religioso ou da prestação dispersa de serviços educativos, até aí dominantes na atividade de ensinar (ROLDÃO, 2007, p. 137).

Nesse sentido há um processo emancipatório da docência, a qual se aproxima da categoria sociológica de profissão: diante do reconhecimento da função social do ensino, da necessidade de formação específica e contratação formal. Assim, esse movimento provocou uma grande contratação de docentes pelo Estado vinculando-os ao funcionalismo e criando a dependência entre Estado-empregador e gestor das escolas. Essa dependência acabou diminuindo a autonomia “de conhecimento específico e a capacidade de decisão do professor diante de sua prática, hoje, no tempo pós-massificação escolar, confrontada com novas e mais complexas realidades sociais e culturais” (ROLDÃO, 2017, p. 137).

A **profissão** dentro de uma abordagem sociológica é entendida, então, como grupo social que se organiza com características específicas e possui relações de poder entre Estado e Mercado. Ela é liberal porque se autodenomina intelectual e provoca uma forte relação entre formação e qualificação para o mercado competitivo, sob o viés do capital marcada por um valor de uso direto com os sujeitos que receberiam seus serviços. Neste sentido, Cruz, em seus estudos (2017, p. 31) explica que:

a profissão expressa um movimento de lutas e disputas políticas inerentes ao seu processo de construção e, por isso, está imbuída dos conflitos e contradições inerentes às relações sociais que a produziram. Em síntese, uma profissão expressaria uma função social que, para se afirmar como tal, define para si um conjunto de saberes com alto grau de especialização. Esses saberes, por sua vez, são estabelecidos por um processo longo de formação e pela organização de formas próprias de controle de seu exercício.

O conceito de profissão começa a ser analisado então a partir do trabalho, porém, esses estudos de abordagem sociológica abandonam o trabalho como categoria ontológica do ser social, entendendo-o como um trabalho multideterminado dentro das estruturas do capitalismo. Desse modo, concordamos com os estudos de Cruz (2017, p. 31) que defende, em sua tese de

doutorado, “o pressuposto de que no contexto capitalista atual o trabalho em sua contemporaneidade tem se apresentado como profissão e, nesse sentido, o trabalho docente tem sido apresentado como profissão sob diferentes perspectivas”.

Portanto, ao analisar a profissão docente não se abandona a categoria materialista do trabalho, pois faz parte do contexto histórico do capital em que a profissão docente se inicia como modo de alienação do trabalho, e nesse processo de proletarização do trabalho docente suas dimensões da profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, que surgem em diálogo com o movimento dos trabalhadores, mas também dentro da divisão entre aqueles que executam e aqueles que planejam.

Assim, a profissionalização aparece no processo de afirmação da categoria docente no contexto histórico da estatização do ensino, em que normas e regulamentações são necessárias para o recrutamento dos professores, no movimento de valorização da função e do papel do professor marcando o início: de lutas por melhorias no estatuto socioprofissional, exigência de mudanças nas atividades e na posição social (NÓVOA, 1995).

1.2 A profissionalização como dimensão da profissão docente

Conforme Hypólito (1997), a profissionalização da categoria docente significa definir critérios, com base na racionalidade científica, com o objetivo de organizar o grupo profissional, negar as funções não-escolares, buscar a autonomia da categoria e a luta pela emancipação da tutela do Estado e da Igreja.

Hoyle (1982, p. 2) pondera que a “profissionalização tem duas vertentes que podem ser ou não ser estreitamente relacionadas, seria a melhoria do estatuto e a melhoria das competências”, como também um “processo de construção em que o profissional vai se desenvolver numa categoria, buscando elevar seu estatuto sócio econômico e a normatização e controle: redefinir papel na sociedade, relações com Estado e delimitar o espaço de atuação” (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Segundo Vicentini e Lugli (2009), o processo da profissionalização é instituído pela prática como principal ocupação; pela definição de um suporte legal de acesso à profissão (competências); pelos saberes da própria da profissão (formação específica) e constituição de associações profissionais, com os objetivos de: definir normas de acesso, controlar o exercício, defender interesses socioeconômicos, proteger as normas éticas e deontológicas, definir o campo social. Todavia, para Enguita (1991, p. 41) a profissionalização não estaria relacionada à qualificação, à capacidade e nem à formação, mas sim como “expressão de uma posição social

e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”.

Esses processos aparecem dominando o campo de atuação dos professores e trazem contradições, e Cruz (2017, p. 33) aponta duas dimensões importantes:

formulação de um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício qualificado das atividades docentes [...] e a dimensão a respeito dos valores e das normas deontológicas, expressando uma estreita relação entre a identidade profissional docente com o projeto da história de escolarização da nação.

A profissionalização parece se caracterizar como meio de autoproteção dos professores, que, ameaçados pela proletarização e alienação do seu trabalho, lutam por melhores condições que preservem e garantam seu estatuto profissional: autorregulação, vantagem, competência, licença para atuação, independência, rendimentos etc. Nesse sentido, a profissionalização tem garantido a permanência da autonomia docente, que tem sido retirada aos poucos diante de tantas regulamentações com programas, propostas curriculares, livros didáticos e avaliações externas que pretendem padronizar o ensino (OLIVEIRA, 2004).

Podemos pensar então no par dialético da profissionalização e da desprofissionalização, que, segundo Nóvoa (1995), se alternam na história da profissão docente num contexto de lutas, conflitos, recuos e interesses do capital. Diniz (2001) aborda a desprofissionalização relacionada à técnica, à rotina, que reduzem o conhecimento da profissão. Esse contexto parece trazer aos professores o sentimento de desqualificação do seu trabalho, que ao perderem a autonomia e controle do seu trabalho, se percebem no esvaziamento da função docente.

A desprofissionalização vem sendo discutida numa relação dialética com a proletarização do trabalho docente marcado pela globalização que trouxe uma educação flexível definida por competências. A profissionalização e a desprofissionalização apresentam ambiguidades e tensões, pois simultaneamente provocam uma busca pelo reconhecimento profissional e generalizam um processo em colaboração para o capital, com disputas no mercado de trabalho em que a qualificação é refletida no melhor desempenho profissional e potencializa a hierarquização e divisão do trabalho docente.

De acordo com Alves (2009, p. 25), esse processo com foco na produção, flexibilização e competências tem se refletido no “processo de precarização estrutural do trabalho, com aumento do desemprego, aumento do trabalho temporário e a instabilidade, parcialidade e terceirização do trabalho”. O que aponta para a alienação do trabalho: desqualificação da força de trabalho diante da generalização, na adoção do processo produtivo flexível e intensificação

da jornada e do ritmo de trabalho. Essa perspectiva se refletiu de modo duplo na educação com o intuito de gerar maior valorização do capital: “pela adoção de novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível e, mais ainda, pela materialização de propostas de reformas curriculares para as escolas, de políticas de formação de professores, afetando, sobremaneira, o trabalho docente’.

Percebemos, então, que o trabalho docente se configura de modo dialético na profissão docente, cuja dimensão da profissionalização retrata um movimento de lutas por um reconhecimento da categoria docente e também sofre um processo oposto com a desprofissionalização, marcada pela desvalorização, desqualificação, precarização e uma possível proletarização do trabalho docente.

Em relação às dimensões da profissionalização, temos o **profissionalismo** a **profissionalidade docente**. O primeiro pode ser compreendido como a efetivação do modo individual às normas presentes na coletividade para o reconhecimento de uma profissão. Para (LIBÂNEO, 1998), é o compromisso com a coletividade assumida no projeto político-pedagógico e uma dedicação ao trabalho docente, como também uma capacidade de desenvolver a atividade docente. E a **profissionalidade**, situada no contexto de formulação social por meio do trabalho como categoria ontológica do ser social pode ser entendida, entre outras questões que veremos com detalhamento a seguir, como “um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhadas entre pares com o intuito de buscar uma identidade social para a profissão” (CRUZ, 2017, p. 58).

1.3 A profissionalidade docente: perspectivas de estudos

Como dito, historicamente a profissionalidade é um termo com estudos iniciados na Itália num contexto de movimento sindical caracterizado pela proletarização, perda do controle do trabalho e do processo de assalariamento, visto que inicia uma disputa e sistematização de critérios para hierarquizar as remunerações. Esse termo é introduzido no Brasil por meio da França na década de 1970, no entanto, essa temática se instalou em 1980 por meio do encontro com a sociologia do trabalho que referencia a profissionalidade somente ao conceito de qualificação (BRAEM, 2000, p. 5).

Demailly (1968 *apud* BRAEM 2000, p. 9 e 12) apresenta evidências históricas que ligam a profissionalidade aos conceitos de qualificação, a saber: “valorização dos conhecimentos acadêmicos e didáticos, defesa de detentores de títulos”, e competência

profissional, a qual é compreendida como um conjugado de conhecimentos e aptidões que são exigidos normalmente pelas demandas de uma profissão, que pode ser compreendida, entre tantos conceitos, como uma prática social e que sua “prática necessita de um alto nível de competências que estão postas em prática em situações que nem sempre são rotineiras e nas quais novos problemas e novas condições serão sempre considerados”.

A profissionalidade, numa perspectiva da sociologia das profissões com base em Benjamin e Aballéa (1972 *apud* HOYLE, 1980) é vista como parte da profissão que abrange a existência e implementação de um saber técnico, social que articulam na dimensão da gestão para utilização num universo moral dentro de uma organização de trabalho conforme a identidade profunda da profissão.

Conforme Alves (2009, p. 30), no contexto da educação “o termo profissionalidade passou a ser utilizado para qualificar o debate em situações nas quais os conceitos de profissionalização, de profissionalismo e de identidade, não eram suficientes”. O autor, assim como Cruz (2017), sistematiza em suas teses de doutorado diversos conceitos e concepções sobre a profissionalidade docente. Ou seja, essa diversidade conceitual é compreensível diante da complexidade que envolve o ato de ensinar, já que ao longo da historicidade da pedagogia tivemos várias formas de entender a função da própria escola e da educação com diferentes teorias e epistemologias que sob o viés do capital orientam a busca pela profissionalização com os processos formativos e a construção da profissionalidade docente.

Dessa forma, a partir dos estudos de Curado Silva (2008) concordamos com a classificação das principais epistemologias da formação docente: da racionalidade teórica, da técnica, da prática e da práxis. A partir disso, temos a relação com três modelos de profissionalidade apontados por Cruz (2017, p. 48 e 51) com base nos estudos de Morgado (2005), a saber: i) **profissionalidade a partir da racionalidade técnica** – “alguém que aplica rigorosamente as regras derivadas do conhecimento científico para atingir fins predefinidos”; ii) **profissionalidade a partir da racionalidade prática** – tem o “professor como profissional reflexivo” que reflete sobre sua prática diante de situações cotidianas, incertas e as vezes imprevisíveis, sob as quais características intuitivas e criativas ganham destaque; iii) **profissionalidade a partir de uma perspectiva sociocrítica** – com um professor que introduz a “compreensão crítica do contexto social no qual tal atuação ocorre [...] surge a necessidade de uma base teórica crítica para que tal profissionalidade crítica possa ser construída, produzindo uma base emancipatória”.

Neste sentido, diante dos modelos de profissionalidade, se faz necessário conceituarmos a função docente, visto que permeará as próximas discussões. Corroboramos com Roldão

(2007, p. 94) que a função do professor é “fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. A autora em estudos mais recentes explica que a função de ensinar está associada a uma função social e à especificidade do conhecimento, reforçando a afirmação da docência como profissão, “a qual se apresenta como indispensável num tempo em que o exercício do ensino é mais complexo e difícil, mas também mais necessário e exigente diante de requisitos de equidade social” (ROLDÃO, 2017, p. 1138).

Conforme Cruz (2017, p. 62), a **função social** da docência vista como prática social apresenta-se como um trabalho inteiro e deve-se considerar as seguintes dimensões: teórica, técnica, política e estética (RIOS, 2010), sendo nenhuma de maior importância que a outra. Neste sentido, não podemos valorizar apenas os conhecimentos técnicos em detrimento do teórico, pois o trabalho docente é complexo e multidimensional, situado num contexto coletivo e interativo entre os sujeitos marcados pelas dimensões política e estética, que se refere à “capacidade criadora da docência”.

A atividade docente é constituída e constituinte das relações sociais, “uma profissão de interações humanas” (CRUZ, 2017) sendo também uma atividade intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade) e uma atividade prática (de intervenção e transformação). Desta forma, a prática docente é a atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo ensino–aprendizagem (CURADO SILVA, 2008).

Em relação ao **ensino**, Cruz (2017, p. 36), em seus estudos, traz as especificidades da profissionalidade docente expressadas na categoria da historicidade, no modo em que a função do ensino foi direcionada para um determinado grupo profissional, os docentes, diante das mudanças dos modos de produção, e na relação entre o trabalho e a educação assumindo o conhecimento como elemento de sua efetivação. Assim, o conhecimento que a humanidade acumulou como primeira fonte de trabalho torna-se de modo dialético matéria-prima do ato de ensinar algo a alguém (ROLDÃO, 2007), a ser aprendido por quem assume a docência.

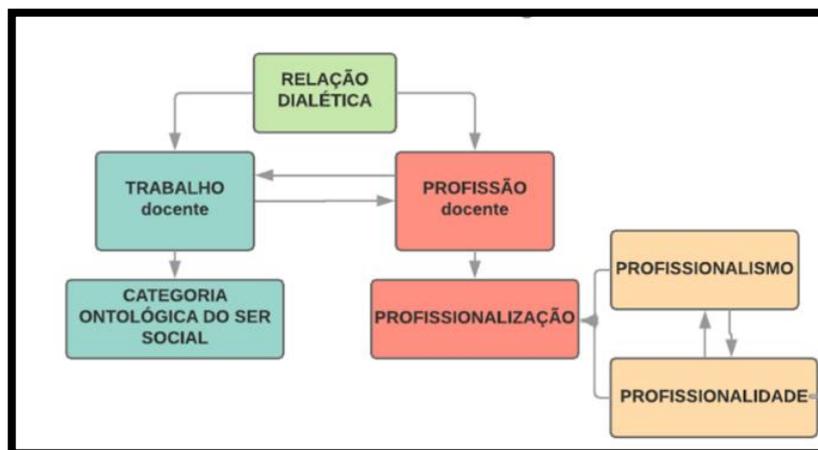
Roldão (2005) pondera que historicamente o ensinar estava relacionado à condução dos alunos ao acesso à cultura, depois aparece como permitir que o saber restrito a poucos se tornasse público, e na época atual há uma dicotomia entre as diversas concepções históricas: por um lado, o professor que distribui os conhecimentos restritos e, por outro lado, o professor que ao fazer parte de uma escola que organiza um currículo permite fazer ensinar aos outros um conhecimento considerado socialmente necessário.

Neste contexto a função docente tem o sentido de reforçar a profissionalidade docente que não pode se apoiar apenas no ensino de um saber, mas sim no conjunto de saberes específicos mediados dentro de um contexto. Para a autora, a profissionalidade docente

compreendida como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão” ganha uma centralidade importante nas relações complexas entre os processos formativos e a aprendizagem, apresentando uma análise por meio dos descritores, a saber: **a) o reconhecimento social da especificidade da função; b) o saber específico; c) o poder de decisão; e d) o pertencer a um corpo coletivo** (ROLDÃO, 2007, p. 94).

Diante do exposto, direcionamos o estudo para a profissionalidade docente numa perspectiva sociológica do trabalho vista no processo de aprendizagem profissional, cujo professor busca “uma reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão, em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral” (CRUZ, 2017, p. 44) dentro de um contexto do capital e do trabalho com o ensino. Sendo assim, a profissionalidade do professor se constrói diante do domínio dos diversos saberes, das diversas áreas de conhecimento, do processo das relações históricas, sociais, culturais, marcadas por concepções de homem, agregando a vivência particular dos sujeitos. Vejamos o esquema síntese dessa discussão:

Figura 1 - Relação entre trabalho e profissão docente



Fonte: elaborada pela autora

O avanço de nossa pesquisa parte dos elementos da profissionalidade docente consoante com os estudos de Cruz (2017): ação com finalidades marcadas pelas múltiplas determinações do capital do trabalho, contexto de realização do trabalho, fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente, conhecimentos teórico-práticos da profissão. E tem o objetivo de analisar a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do DF.

No contexto da inclusão escolar na SEEDF, tomamos como base o percurso metodológico já apresentado com a triangulação das mediações possíveis entre: 1) os objetivos específicos deste estudo: analisar as normatizações e a estrutura organizacional nas dimensões políticas e pedagógicas da inclusão escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e identificar os elementos constituidores da profissionalidade docente na inclusão escolar na SEEDF; 2) as teorias discutidas durante os estudos em disciplinas curriculares, grupos de estudo, participação em eventos educacionais e leituras que surgiram a partir do estado do conhecimento; e 3) a análise categorial dos dados coletados na realidade concreta deste objeto de estudo durante o processo da pesquisa de campo/empíria.

Neste sentido, após um trabalho árduo de análise categorial das 179 respostas dos questionários com base no arcabouço teórico até aqui construído, foram designadas as categorias, nos seguintes termos: i) visão de escola inclusiva no processo de humanização, ii) as formas de organização do trabalho pedagógico e iii) o enfrentamento das marcas do trabalho docente. A seguir, um esquema como ilustração:

Figura 2 - Elementos da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar



Fonte: elaborada pela autora

O elemento “visão de escola inclusiva no processo de humanização” se constituiu categoria basilar para análise da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar relacionada à “ação com finalidades marcadas pelas múltiplas determinações do capital do trabalho” (CRUZ, 2017).

Logo, os dados apontaram para a relação de permanências e discontinuidades na estrutura da integração e a inclusão escolar, diante de um contexto histórico e político marcado pela visão tensionada da escola democrática e inclusiva. Escola inclusiva, ainda padronizada sob o viés do capital, a qual, ao mesmo tempo que inclui os sujeitos diversos, exclui todos que não atingirem os padrões estabelecidos. **Todavia, os professores participantes demonstraram sentidos de humanização contraditórios em meio a esse processo histórico. Um grupo configurou os sentidos de humanização somente no acolhimento e na socialização dos alunos público-alvo da educação especial e no modelo médico na educação, sendo que outro grupo destacou-se a preocupação com o desenvolvimento do sujeito por meio da apropriação dos conhecimentos científicos no sentido da emancipação humana.**

Neste contexto, os professores, ao receberem essa diversidade de alunos com a democratização do ensino e com a inclusão escolar, se perceberam na necessidade de reorganizarem o trabalho pedagógico. Surgiram, assim, as “formas de organização do trabalho pedagógico” como segundo elemento da profissionalidade docente na inclusão escolar. Ressaltamos que esse elemento se pautou “nos conhecimentos teórico-práticos da profissão” e nos “fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente” (CRUZ, 2017), reafirmando a função docente de “ensinar algo a alguém” (ROLDÃO, 2007). Os dados da pesquisa, mesmo com contradições, demonstraram que é possível uma escola inclusiva humanizada, que valorize o conhecimento científico e sua organização curricular, por meio do planejamento e orientações didático-pedagógicas e da relação política e pedagógica entre professor e aluno/família.

Por último, temos o elemento “enfrentamento das marcas do trabalho docente” na construção da profissionalidade dos professores participantes. Este se relaciona com o “contexto da realização do trabalho”, diante das lutas cotidianas da escola democrática e inclusiva na tensão de reorganizarem seu trabalho pedagógico. Os sujeitos expressaram marcas das condições de trabalho, que causam sofrimento e adoecimento da carreira e ao mesmo tempo, de forma contraditória, expressam satisfação por estarem condicionados à alienação ou por enxergarem nela a condição para a emancipação.

Esse mesmo elemento ainda se apresenta no contexto da formação docente que, entre a dicotomia da teoria e da prática, se constituem como essenciais para fazer reflexões sobre “a maneira pela qual os docentes compreendem e lidam com o conhecimento que ensinam” (CURADO SILVA, 2019, p. 23). A formação continuada aparece forte, como eixo do processo de distribuição de carga horária (escolha de turma) e no processo de busca de especializações, exigidas como reafirmação da profissão ou como obrigação para a função do professor da

educação especializada, surgindo as marcas da fragmentação da função docente. Enfim, todas essas questões apontam para a intensificação, a proletarização e a precarização do trabalho docente, que se revela como profissão, reafirmada na profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar.

2 VISÃO DE ESCOLA INCLUSIVA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Provavelmente a humanidade vencerá, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas, as vencerá muito antes no plano pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de criança deficiente como marca de um defeito insuperável de sua natureza. (VIGOTSKI, 1997, p. 82, tradução nossa).

Como um dos elementos constituidores da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, o elemento “visão da escola inclusiva no processo de humanização” foi desvelado pelo processo da pesquisa conforme a abordagem teórico-metodológica empreendida, e apresenta contradições e ambiguidades. Ao mesmo tempo, se percebeu uma consonância com a política atual, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), além de uma visão de humanização problematizadora que traz diferentes perspectivas que apontam para certas permanências relacionadas a como a inclusão escolar tem sido construída pelas políticas públicas norteadas também por concepções de homem e de sociedade que, por vezes, tem produzido processos de exclusão. Como exemplo, a ilustração a seguir:

Pedimos aos sujeitos que completassem de forma autônoma a seguinte frase: “**a inclusão escolar é a oferta de uma escola...**”. Ver figura 3.

Figura 3 - Nuvem de palavras sobre a visão da inclusão escolar



Fonte: elaborada pela autora, no site: <https://wordart.com/create>

Como se pode ver, na nuvem de palavras aparecem diversas percepções de uma escola inclusiva pelos professores participantes, que serão discutidas ao longo deste estudo. Em destaque as palavras “todos”, “democrática”, “inclusiva”, “justa” nos sentidos da democratização do ensino e suas contradições, envolvendo a inclusão social/escolar, integração/inclusão e a inclusão/exclusão.

Paralelo a isso, as palavras “humanizada”, “acolhedora”, “que respeita as diferenças”, mostram um processo de humanização, são carregadas de sentidos entre uma educação inclusiva alienante ou emancipatória.

Desse modo, para uma visão da totalidade, discutiremos os indicadores que surgiram a partir da análise da empiria, a saber: i) permanências e discontinuidades entre a estrutura da integração e a inclusão escolar, ii) as mediações entre a inclusão social e a escolar e iii) os sentidos de humanização na inclusão escolar. Reiteramos que esses indicadores se complementam de forma dialética na construção da categoria “visão de escola inclusiva no processo de humanização”, relacionada às “ações com finalidades marcadas pelas múltiplas determinações do capital do trabalho”, um dos elementos estruturantes da profissionalidade docente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental (CRUZ, 2017, p. 59). Tal elemento explica as tensões e ambiguidades sob as quais o professor está enxergando o seu trabalho nessa escola inclusiva no contexto de construção da sua própria profissionalidade.

2.1 Permanências e discontinuidades entre a estrutura da integração e da inclusão escolar

Pensando nas categorias do método (mediação, historicidade, contradições e totalidade) acreditamos ser necessário apresentar os aspectos históricos, políticos e legais para melhor compreensão da análise do eixo permanências, discontinuidades e rupturas entre a integração escolar e a inclusão escolar.

Ao observar a história da educação da pessoa com deficiência nos documentos legais (BRASIL, 2008), tivemos diferentes períodos conforme a categoria da historicidade e as contradições que envolvem as diversas epistemologias na construção da pedagogia no Brasil. Além disso, é importante considerar que os estudos e as políticas públicas voltados para a educação no Brasil são recentes, principalmente sobre a educação especial.

Neste sentido, tendo como relevância a historicidade e suas mediações, podemos cunhar algumas categorias de análise, como a **categoria da negligência**, quando não havia nenhuma

forma de atendimento, mas sim exclusão total das pessoas com deficiências²⁰, inclusive por parte da própria sociedade. Há indícios de total exclusão, os sujeitos “eram vistos como doentes, incapazes [...] ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos de caridade popular e da assistência social, e, entre os quais se inclui o direito à educação. Outros eram vistos com a “mente brilhante”, os superdotados que apesar da grande capacidade intelectual também sofriam com a discriminação e por não saberem lidar com o conhecimento que possuíam, além do grupo com outras dificuldades neurológicas, psicológicas e psiquiátricas, que também apresentavam suas dificuldades (BRASIL, 2001, p. 19).

Com o passar do tempo, surge a **categoria da segregação**, ao se iniciar a visão médica numa forma de atendimento em conventos, asilos, hospitais ou recolhimento das pessoas com deficiências. Aparecem aqui as instituições marcadas por iniciativas privadas, em 1854, no Império, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamim Constant – IBC e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. No século XX já aparece o Instituto Pestalozzi (1926), o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipof em 1945 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que foi criada em 1954. Os atendimentos eram especialmente de cunho clínico-terapêutico, ou seja, não relacionados diretamente à educação (BRASIL, 2008).

Houve um longo período de ausência de políticas de Estado. Posteriormente, esse fato histórico direciona para a **categoria da integração** na década de 60 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei nº 4.024/61, que aponta para o direito de os alunos com deficiência serem atendidos na rede regular de ensino no processo de redemocratização brasileira (BRASIL, 2008).

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial (SANCHES; TEODORO, 2006).

A educação ganha espaço para o trabalho com os alunos com deficiência e surgem as classes especiais dentro da escola regular e a parceria com as instituições conveniadas, surgindo

²⁰ Utilizamos aqui o termo “deficiência”, amenizando os termos realmente utilizados na época. Além de serem termos gerias, não havia estudos no Brasil apontando tantas especificidades como nos dias atuais.

no Distrito Federal os Centros de Ensino Especial – CEE como escolas especializadas. Na época atual o DF tem 13 Centros de Ensino Especial com 3.178 estudantes, acompanhados por profissionais especializados para atender cada tipo de deficiência, e ainda 15 instituições parceiras com atendimento exclusivo a pessoas com deficiência. Essas instituições contam com professores da rede pública de ensino e não recebem contrapartida financeira. Esse contexto marca um período longo de adaptações tanto dos alunos da educação especial quanto dos professores nas escolas regulares e especializadas.

Desse modo, diversos movimentos sociais foram realizados na década de 1980, sendo o ano de 1981 o Ano Internacional das Pessoas Deficientes promulgado pela Organização das Nações Unidas – ONU. Consoante com Zardo (2012, p. 65), esse contexto provocou nos anos de 1987 e 1988 a atuação das organizações de pessoas com deficiência na Assembleia Nacional Constituinte, onde aconteceram os principais debates sobre as políticas públicas para as pessoas com deficiência, em destaque:

o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado em Brasília-DF, de 22 a 25 de outubro de 1980; o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes e o 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, realizado em Recife-PE de 26 a 30 de outubro de 1981; o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes: a organização nacional por área de deficiência, realizado em Vitória-ES, de 16 a 18 de julho de 1982.

Esses encontros permitiram o início de várias discussões importantes para a educação brasileira, como “o debate sobre as diversas terminologias, a exemplo de excepcionais, aleijados, defeituosos, utilizados até meados do século XX, que foram rechaçadas por serem carregadas de um sentido que compreendia a deficiência como um fardo ou, ainda, associada à inutilidade social”. Assim, também foram questionadas as nomenclaturas pessoas portadoras de deficiência, portadores de necessidades especiais ou ainda “pessoas com necessidades especiais”, embora ainda apareçam em documentos mundiais (ZARDO, 2012, p. 65).

Neste sentido, no final dos anos 1990, num processo de globalização e das relações com as políticas internacionais, frente à realidade da população marginalizada nos diversos setores do Estado, que se encontravam excluídas da sociedade, aparece a necessidade de incluir as minorias nas políticas de educação, indicando uma “minimização das desigualdades sociais e não sua eliminação [...] por atender a um princípio básico: a manutenção da estabilidade social” (KASSAR, 2011, p. 24). Assim, o processo de redemocratizar a escola pública no contexto da inclusão social provoca no Estado um movimento da inclusão escolar relacionada a pessoas com deficiência.

Já no âmbito internacional temos os documentos históricos como a Declaração Mundial de Educação para Todos Jomtien/1990; a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, a qual resulta na Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994; a Convenção de Guatemala (2001); a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), que passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil dentro do contexto das políticas educacionais do Banco Mundial, surgindo aqui **a categoria da inclusão**, porém em processo entre permanências, descontinuidades e rupturas do modelo da integração escolar.

Diante do exposto, a inclusão escolar é evidenciada na Constituição Federal de 1988 – CF/1988, a qual representa a base legal e jurídica para o início de diversos movimentos sociais. Em destaque, os artigos abaixo:

- Art. 205. 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.
- Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Portanto, é possível verificar que se inicia a visão universal da inclusão, não somente relacionada a alunos com deficiência, mas uma educação para todos. Porém, mesmo com essas afirmações na CF/1988, ainda permaneceu, nos ideais da integração escolar com a primeira Política Nacional de Educação Especial, em 1994 (BRASIL, 2008), a ideia de padronização da “normalidade”, ainda voltada para a visão clínica, integracionista e organicista ao definir como público-alvo da educação especial “alunos portadores de deficiência”. Segundo os estudos de Zardo (2012, p. 76), essa política pode ser vista também como ruptura da visão médico-clínica, considerando o avanço da mudança de outras nomenclaturas já mencionadas e “a possibilidade de participação dos alunos na educação especial nas atividades escolares, em parte ou na totalidade do tempo na escola comum do ensino regular”.

Somente com a atual LDBEN, Lei nº 9.394/96, estabeleceram-se as normas para a educação especial com direcionamento à inclusão escolar valorizando a formação de professores, mesmo com caráter de especialista, que explicaremos mais à frente, para garantir o atendimento dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD e Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesta conjuntura, temos como política atual a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) publicada após o Brasil se tornar signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na sua primeira versão em 2007 (BRASIL, 2011). A convenção tem referência de âmbito internacional, adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU, com apoio do Banco Mundial, que se tornou “o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional por meio da Lei Brasileira de Inclusão – LBI” (BRASIL, 2015).

Essa política estabelece o compromisso de os Estados garantirem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo marcando uma tentativa de consolidar o ideário inclusivo no ensino brasileiro (DISTRITO FEDERAL, 2018). Situada com o movimento mundial, que enxerga a educação inclusiva como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”, coloca em questionamento a escola especializada e as classes especiais na escola regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Consoante com os apontamentos históricos e políticos já mencionados, o Distrito Federal - DF estruturou as suas ações baseadas no processo de integração dos alunos da educação especial, nos anos 1970. Apenas na década de 1990 surge o movimento internacional e nacional propondo a inclusão, a partir de uma transformação das instituições escolares que demandou tempo e mudanças de atitude com providências organizacionais e pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2010).

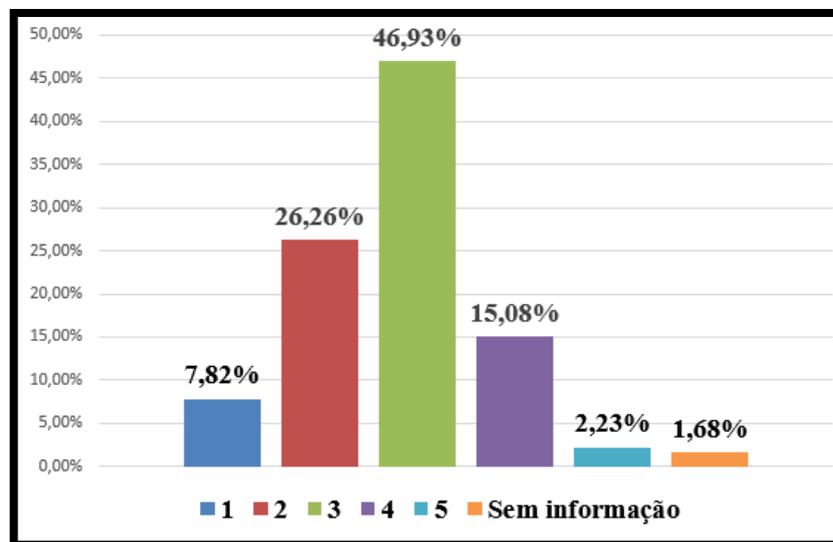
Com isso, no DF se inicia uma mudança gradual, permitindo que determinadas situações não gerassem contrassensos na construção do processo inclusivo, respeitada a dimensão da temporalidade e observando as condições reais dos professores da Secretaria de Estado de Educação do DF - SEEDF. Tais medidas consentiram a permanência dos Centros de Ensino Especial – CEE, ²¹para o atendimento de um grupo específico que não faz parte da inclusão

²¹ Os Centros de Ensino Especial - CEE são “escolas especializadas para atendimento complementar a estudantes com deficiência incluídos em escolas regulares e para estudantes com maior grau de comprometimento em caráter exclusivo. São ofertados: currículo funcional, oficinas pedagógicas, educação física, dança, musicoterapia e serviço de orientação ao trabalho. O Distrito Federal conta com 13 CEE nas seguintes regiões administrativas: Plano Piloto (3) sendo um de deficientes visuais, Ceilândia (2), Taguatinga (1), Sobradinho (1), Planaltina (1), Samambaia (1), Santa Maria (1), Brazlândia (1), Guará (1) e Gama (1) Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/ensino-especial/> Acesso em: 3 nov. 2019

escolar, e as classes especiais dentro das escolas regulares/inclusivas, modelos do contexto da integração escolar, além das parcerias com instituições não governamentais²².

Assim, considerando essas colocações iniciais, destacamos a questão sobre o “**nível de satisfação com a estrutura organizacional do sistema inclusivo da Secretaria de Estado e de Educação – SEEDF**”. Os 179 professores participantes tiveram a opção de marcar no questionário seu nível de satisfação, numa escala de 1 para nada satisfeito e 5 para muito satisfeito. Ver figura 4.

Figura 4 - Nível de satisfação com a estrutura organizacional do sistema inclusivo da Secretaria de Estado de Educação – SEEDF



Fonte: elaborada pela autora

Os dados apresentam que os professores participantes não estão satisfeitos (15,08%) ou muito satisfeitos (2,23%) com a organização da inclusão escolar no Distrito Federal – DF, pois a nota 3 (46,93%) foi predominante, e em segundo lugar, a nota 2 (26,26%). Dada a opção aos respondentes para comentarem a resposta a essa questão, apresentamos algumas relacionadas ao sentimento de obrigação por parte dos professores em receber os alunos da educação especial

²² No ano desta pesquisa, o Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Coordenação de Educação Especial (COESP), mantêm termos de cooperação técnica para atendimento de estudantes com deficiência com as seguintes instituições: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Deficientes de Taguatinga e Ceilândia (APAED); Associação de Mães, Pais, Amigos e Reabilitadores de Excepcionais (AMPARE); Sociedade Pestalozzi de Brasília (PESTALOZZI); Associação das Obras Pavonianas de Assistência, Centro Educacional da Audição e Linguagem “Ludivico Pavoni” (CEAL); Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA); Associação Nacional de Equoterapia (ANDE BRASIL); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

na escola regular, no que tange à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008):

“As escolas foram obrigadas a receber o aluno "especial" sem nenhuma preparação prévia” (Professor 141 – CRE – Plano Piloto).

“A escola inclusiva é algo muito bonito quando falamos em documentos, porém no dia a dia é algo que não ocorre efetivamente. Dependendo da especialidade, o aluno se torna mais excluído em uma escola inclusiva” (Professor 111, CRE - Guará).

“Infelizmente a inclusão ocorre somente no papel. A realidade da sala de aula com turmas lotadas dificulta o preparo, causando desgaste para os profissionais. (Professor 110, CRE - Guará)”.

“A SEEDF não está preparada pra atender às demandas necessárias pra uma educação inclusiva de qualidade. Infelizmente só se preocupa com números. O professor precisa de capacitação e de recursos” (Professor 3, CRE – Samambaia).

Dessa forma, percebemos diversos apontamentos que retratam a insatisfação dos professores participantes com a estrutura em que se organiza a inclusão escolar no Distrito Federal. Parece que a profissionalidade carrega o sentido subjetivo de obrigação legal presente nos documentos e o sentido objetivo quando relatam as contradições entre a legalidade e o cotidiano nas escolas. Para melhor compreensão da realidade, apresentamos a estrutura organizacional da inclusão escolar no DF.

2.1.1 Inclusão escolar

Classe comum inclusiva: que compreende todos os alunos com ou sem diagnósticos conforme o DMS –V. A mesma poderá ter o número reduzido até (28) alunos caso possuir alunos com Transtornos Funcionais Específicos - TFE ou estudantes com Deficiências/ Transtorno TGD/TEA e AH/SD, conforme modulação para cada etapa de ensino. Com relação aos estudantes S/DA – que não se comunicam por Libras – a opção deverá ser feita a partir do contato prévio do estudante e/ou família com a Itinerância²³ de Surdez/DA com a equipe da escola (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Classe de integração inversa: apresenta uma previsão de redução do número de alunos maior que a da classe comum, podendo ter até (18) alunos, conforme a estratégia de matrícula

²³ A itinerância é um serviço realizado pelo professor conforme a especificidade do atendimento. Cabendo o deslocamento nas escolas para veicular comunicação entre professores da classe comum e professores dos atendimentos especializados. Em alguns casos, também participam das avaliações dos alunos para organizarem o encaminhamento adequado para o atendimento ou enturmação em uma classe específica.

definida anualmente. A mesma é constituída por estudantes com DI, DF, DV, DMU ou TGD/TEA. O (A) estudante poderá permanecer nessa turma pelo período em que dela necessitar, a partir da Educação Infantil até o 2º ano do 2º Bloco do 2º Ciclo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Para os estudantes com TGD/TEA, o período de permanência poderá ser prolongado até o 2º ano do 1º Bloco do 3º Ciclo do Ensino Fundamental – Anos Finais, de acordo com Estudo de Caso/Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional/Adequação Curricular, para atender às suas especificidades (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Classe especial: por ser do modelo da integração escolar, deve ser de caráter temporário e transitório dentro da estrutura inclusiva (com avaliação dos alunos pelos serviços especializados e pedagógicos da escola), chamando de inclusão parcial para receber os alunos que se encontrem nas seguintes situações, a saber: i) alunos com DI, DMU e TGA/TEA iniciando a vida escolar no CEE e encaminhado para a rede regular de ensino ou quando esses alunos já iniciam a vida escolar na rede regular (vale ressaltar que apenas as coordenações regionais de ensino que não possuem CEE atendem alunos DMU em classes especiais, as quais devem ser extintas gradativamente); ii) alunos com as deficiências sensoriais: DV– cegueira ou baixa-visão; ou Surdez / Deficiência Auditiva (SDA) – libras (como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua), oralizado e Surdocegueira (SC). Nesta última entram as classes bilíngue, bilíngue mediada e diferenciada (DISTRITO FEDERAL, 2018).

2.1.2 Escolas especializadas:

Consoante com a Portaria nº 354, de 1º de novembro de 2018, as escolas especializadas são chamadas de Centro de Ensino Especial – CEE²⁴, Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT), (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Conforme o site da SEEDF, os Centros de Ensino Especial - CEE são escolas especializadas para atendimento aos estudantes com maior grau de comprometimento em caráter exclusivo. São ofertados: currículo funcional, oficinas pedagógicas, educação física,

²⁴ O Distrito Federal conta com 13 CEE nas seguintes regiões administrativas: Plano Piloto (3) sendo um de deficientes visuais, Ceilândia (2), Taguatinga (1), Sobradinho (1), Planaltina (1), Samambaia (1), Santa Maria (1), Brazlândia (1), Guará (1) e Gama (1) Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/ensino-especial/> Acesso em: 3 nov. 2019.

dança, musicoterapia e serviço de orientação ao trabalho e atendimento complementar a estudantes da educação especial incluídos em escolas regulares. É importante destacar que todas as escolas especializadas têm a função também de serem espaços formativos para os professores que atuarem com alunos da educação especial ou com transtornos funcionais, tema que discutiremos mais à frente junto aos serviços e atendimentos especializados da escola regular.

O CEE oferta o atendimento que substitui o ensino comum aos alunos que necessitam do Currículo Funcional, e Atendimento Interdisciplinar Complementar - AIC aos estudantes das Classes Especiais e estudantes com Deficiência (deficiência intelectual – DI e deficiências múltiplas – DMU) e TGD/TEA matriculados no ensino comum, preferencialmente no horário contrário da aula (DISTRITO FEDERAL, 2018b). Segundo o site da SEEDF, hoje são 13 CEE que “atendem 3.178 estudantes, acompanhados por profissionais especializados para atender cada tipo de deficiência, e ainda 15 instituições parceiras²⁵ com atendimento exclusivo a pessoas com deficiência”.

No CEE há o Atendimento Pedagógico Especializado – APE com 4 etapas: etapa 1- 4 e 5 anos de idade; etapa 2 – 6 a 10 anos de idade; etapa 3 – 11 a 14 anos de idade; etapa com estudantes acima de 15 anos de idade²⁶, as oficinas pedagógicas para estudantes maiores de 14 anos com DI, DMU ou TGD/TEA e o Programa de Oficinas Pedagógicas que a partir dos 15 anos oferta o Serviço de Orientação para o Trabalho – SOT e o Socioemocional - estudantes atendidos no currículo funcional com deficiências diversas, com perfil para as oficinas sociomotivacionais (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Programa de Educação Precoce: (0 – 3 anos e 11 meses de idade), situadas dentro da escola especializada: Centro de Ensino Especial – CEE ou em escolas regulares de educação

²⁵ No ano desta pesquisa a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Coordenação de Educação Especial (COESP) mantém termos de cooperação técnica para atendimento de estudantes com deficiência com as seguintes Instituições: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Deficientes de Taguatinga e Ceilândia (APAED); Associação de Mães, Pais, Amigos e Reabilitadores de Excepcionais (AMPARE); Sociedade Pestalozzi de Brasília (PESTALOZZI); Associação das Obras Pavonianas de Assistência, Centro Educacional da Audição e Linguagem “Ludívico Pavoni” (CEAL); Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA); Associação Nacional de Equoterapia (ANDE BRASIL); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília(IFB);Centro de Ensino de Reabilitação (CER);Universidade Católica de Brasília Espaço com Vivências (UCB); Instituto Cavalos Solidário; Regimento de Polícia Montada (RPMon) Disponível em: (<http://www.se.df.gov.br/instituicoes-conveniadas/>). Acesso em: 3 nov. 2019.

²⁶ Conforme o art. 40 da Resolução nº1/2012 – CEDF, os estudantes matriculados em classes especiais ou em centros de ensino especial com idade superior a 21 anos ou que tiverem a terminalidade específica do ensino fundamental, por esgotarem as possibilidades de aprendizagens conforme as legislações vigentes, não possuírem indicação para inclusão em classes comuns da educação básica ou da educação de jovens e adultos – EJA, na rede pública de ensino, devem ser encaminhados para o atendimento em instituições especializadas, conveniadas com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012).

infantil. Conforme o site da SEEDF, esse atendimento ainda não se encontra universalizado, e atualmente atende 3.021 crianças.

Em relação às outras escolas especializadas, o CEEDV e o CAPDV, têm como público-alvo o “estudante cego, surdocego ou de baixa visão matriculado na educação básica e na educação superior, pessoas cegas, surdocegas ou de baixa visão da comunidade” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 121); a EBT é uma escola “Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa (LP) escrita como segunda Língua (L2) – regular, especializada e específica, com oferta de Educação Básica (Educação Infantil – inclusive o Programa de Educação Linguística Precoce”, incluindo também o Ensino Fundamental e Médio e na modalidade da Escola de Jovens e Adultos - EJA (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 9).

E por último, temos o CAS, instituição para estudantes surdos, atuando em articulação com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE para a formação continuada de professores e de elaboração de material didático. Atualmente o CAS realiza atendimentos de alunos com Distúrbio do Processamento Auditivo Central - DPAC, visto que muitas intervenções para surdez e deficiência auditiva também podem ser utilizadas com esses alunos (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 111).

Diante do exposto, podemos perceber a diversificação entre as escolas especializadas e comuns na SEEDF, que passam por um processo constante de avaliação que muitas vezes avança na qualidade do ensino inclusivo buscando respeitar as singularidades. Nas classes especiais, por exemplo, um aluno com TGD/TEA pode ter um atendimento escolar individual e em outro momento pode (e deveria) participar de uma aula na classe comum, do momento do intervalo e de atividades extracurriculares no pátio da escola ou no passeio externo, já que o objetivo dessa classe é desenvolver habilidades para encaminhar o aluno a uma classe comum, quando possível.

Entretanto, em outras situações há retrocesso, como em casos de retornarem esses alunos da classe especial para o CEE por ausência de um trabalho ou avaliação adequada ou simplesmente para abrir novas classes comuns diante da demanda da rede pública, e nesse caso também pode acontecer com as classes de integração inversa. Portanto, estamos diante de uma complexa estruturação, que necessita de grande apoio de toda a comunidade escolar e em especial dos professores, tanto no seu trabalho cotidiano quanto na promoção de movimentos coletivos, provocando a comunidade escolar a lutar por seus direitos e a reivindicar a construção de novas escolas e a contratação de docentes.

Dessa forma, diante de um contexto de mudanças processuais entre a concepção e a estrutura do modelo de integração escolar para o da inclusão escolar, que foram evidenciadas

como indicador do elemento da profissionalidade docente em análise: visão de escola inclusiva no processo de inclusão escolar, perguntamos aos professores sobre o grau de concordância numa escala: discordo plenamente, discordo, tenho dúvida, concordo e concordo plenamente, sua visão a respeito da escola inclusiva.

Na busca da totalidade e contradições do objeto, diante do perfil dos participantes já apresentado, realizamos o cruzamento de dados em relação ao vínculo (formas de alocação) na SEEDF: professores efetivos e temporários e por tempo de serviço na SEEDF.

Perguntamos aos professores se acreditavam saber a diferença entre o modelo da integração e o da inclusão escolar, e 77,78% dos professores efetivos e 62,22% dos professores temporários responderam afirmativamente; em relação ao conhecimento sobre a diferença entre a escola especializada e a escola regular, 87,10% dos professores efetivos e 82,93% dos professores temporários responderam afirmativamente; e se acreditavam ser importante a permanência dos atendimentos da integração escolar dentro do modelo da inclusão escolar, 46,67% dos professores efetivos e 45,76% dos professores temporários responderam afirmativamente. Ou seja, há similaridades entre as respostas, evidenciando que os professores afirmam conhecer as questões que envolvem a integração e a inclusão escolar, não havendo diferença em relação ao vínculo do professor, como pode ser visto na Tabela 7.

Tabela 7 - Questões sobre a integração e a inclusão escolar por vínculo na SEEDF

Variável		Tipo de Vínculo na SEEDF					
		Efetivo		Temporário		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Acredito saber a diferença entre o modelo da integração e o da inclusão escolar	Discordo Plenamente	2	3,17%	2	4,44%	4	2,23%
	Discordo	7	11,11%	0	0,00%	7	3,91%
	Tenho Dúvida	37	58,73%	16	35,56%	53	29,61%
	Concordo	49	77,78%	28	62,22%	77	43,02%
	Concordo Plenamente	17	26,98%	12	26,67%	29	16,20%
	Sem informação	8	12,70%	1	2,22%	9	5,03%
Conheço a diferença entre as escolas especiais e as escolas regular.	Discordo Plenamente	3	4,84%	0	0,00%	3	1,68%
	Discordo	3	4,84%	0	0,00%	3	1,68%
	Tenho Dúvida	12	19,35%	7	17,07%	19	10,61%
	Concordo	54	87,10%	34	82,93%	88	49,16%
	Concordo Plenamente	45	72,58%	18	43,90%	63	35,20%
	Sem informação	3	4,84%	0	0,00%	3	1,68%
É importante a permanência dos	Discordo Plenamente	3	2,50%	0	0,00%	3	1,68%
	Discordo	4	3,33%	5	8,47%	9	5,03%

		Tempo de serviço na SEEDF									
Variável		0 -5 anos		6 a 15 anos		16 a 25 anos		Mais de 25 anos		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
entre as escolas especiais e as escolas regular.	Discordo	1	1,45%	0	0,00%	2	4,08%	0	0,00%	3	1,68%
	Tenho Dúvida	9	13,04%	1	2,04%	7	14,29%	2	22,22%	19	10,61%
	Concordo	36	52,17%	27	55,10%	20	40,82%	2	22,22%	85	47,49%
	Concordo Plenamente	21	30,43%	19	38,78%	18	36,73%	5	55,56%	63	35,20%
	Sem informação	2	2,90%	1	2,04%	0	0,00%	0	0,00%	3	1,68%
É importante a permanência dos atendimentos da integração escolar dentro da inclusão escolar	Discordo Plenamente	0	0,00%	1	2,04%	2	4,08%	0	0,00%	3	1,68%
	Discordo	4	5,80%	2	4,08%	3	6,12%	0	0,00%	9	5,03%
	Tenho Dúvida	14	20,29%	8	16,33%	6	12,24%	3	33,33%	31	17,32%
	Concordo	30	43,48%	26	53,06%	24	48,98%	1	11,11%	81	45,25%
	Concordo Plenamente	16	23,19%	11	22,45%	13	26,53%	4	44,44%	44	24,58%
Em branco	5	7,25%	1	2,04%	1	2,04%	1	11,11%	8	4,47%	

Fonte: elaborada pela autora.

Percebemos, então, uma forte afirmação dos professores com mais de 25 anos de carreira para a permanência dos atendimentos da integração escolar (classes especiais na escola regular e Centros de Ensino Especializado - CEE, como escola especializada) mesmo diante do contexto da inclusão escolar. Infere-se que a afirmação feita pelos professores com mais de 25 anos de SEEDF se dê por terem acompanhado e vivenciado os processos políticos e pedagógicos da transição entre os dois modelos de escola. Assim, talvez esse grupo acredite que a integração ainda seja necessária.

Em geral, os professores dizem entender as diferenças entre os modelos de escola e acreditam na importância e permanência dos atendimentos da integração no contexto da inclusão escolar. Destacamos que no DF há constantes lutas envolvendo famílias, professores e sindicato que são contrários à extinção do CEE e da classe especial no DF, por diversas hipóteses que poderiam se tornar um objeto de outra pesquisa, entre elas: a) defesa dos atendimentos especializados em espaço específico; b) descrença no desenvolvimento dos alunos da educação especial no espaço de cultura da escola regular; c) o sentimento de inferioridade dos alunos ou até mesmo das famílias como sendo negativa a comparação com

outros alunos típicos; d) o temor do abandono do público-alvo da educação especial pelo Estado.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) critica a concepção de que a educação especial deveria ocorrer paralelamente à educação regular para aqueles sujeitos que não se adequassem ao sistema rígido da escola regular. “Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contradição à dimensão pedagógica” (BRASIL, 2008, p. 21). O documento aponta a importância de promover uma reconfiguração dos ensinamentos especial e regular.

Nos estudos de Vigotski (1997) sobre a defectologia²⁷, também encontramos críticas à escola especial:

Considerando todo seu mérito, a nossa escola especial se destaca pela deficiência fundamental que inclui seu educando, criança cega, surda-muda ou com atraso mental em um estreito círculo de coletividade escolar, em que cria um micromundo isolado e fechado, onde tudo está acomodado e adaptado para o defeito da criança, tudo está centrado na sua insuficiência física e não a introduz na vida autêntica. Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança de um mundo isolado costuma desenvolver nela hábitos que conduzem a um isolamento ainda maior e acentuam seu separatismo. (VIGOTSKI, 1997, p. 59, tradução nossa).

Vale ressaltar que devemos levar em consideração o tempo e o espaço histórico do autor, pois não se sabe a real relação dessa escola especial citada por Vigotski (1997) com a nossa escola especial no Brasil, principalmente no contexto político. Esses pressupostos podem explicar a crítica que Dainez (2014) e Kassar (2012) apresentam sobre a essência da política de inclusão escolar no Brasil, o que as leva a “defender” a escola especializada, mesmo tendo a psicologia histórico-cultural como base de estudo.

As autoras discutem contrapontos sobre o sistema que se torna contra os espaços especializados no Brasil para promoção dos espaços comuns a todos. Kassar (2012) ressalta a importância desses princípios inclusivos defendidos pelos organismos internacionais relacionados à Organização das Nações Unidas (ONU) com base em estudos diversos que

²⁷ A defectologia é uma esfera do conhecimento teórico e do trabalho científico-prático que se refere à criança cujo desenvolvimento se complicou com o defeito. Os diagnósticos eram baseados no conjunto de avaliação dos seguintes especialistas, a saber: psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina, o que não difere muito da época atual. Vigotski inicia seu interesse por esses estudos mediante preocupações de caráter científico e diante do seu compromisso com o contexto histórico de mudanças políticas da União Soviética, sendo que, em 1917, durante o período de pós-revolução, aparecem muitas crianças com deficiências e em situação de vulnerabilidade social. Neste contexto, o governo soviético da época insere Vigotski na realização de propostas para a educação em coerência com o momento político e social, o que levou Vigotski a criar, em 1925, um laboratório de psicologia que origina, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia (NUERNBERG, 2008).

comprovam o maior desenvolvimento de alunos com deficiências em escolas inclusivas. Todavia, cita **o fechamento e a não reconfiguração das escolas especializadas** como um retrocesso e aponta três movimentos que perpassam esse contexto:

O primeiro refere-se à disseminação do discurso de inclusão escolar e a identificação das matrículas unicamente em espaços especializados como atitudes discriminatórias [...] O segundo aspecto refere-se ao processo de municipalização do atendimento ao ensino obrigatório (ensino fundamental), ocorrido a partir da Constituição Federal de 1988, quando muitos municípios passaram a assumir o oferecimento da educação infantil e do ensino fundamental, muitas vezes não prevendo espaços públicos para atendimento educacional aos alunos com deficiências, visto que esses espaços estavam historicamente ligados às escolas estaduais (classes especiais e oficinas pedagógicas) [...] terceiro aspecto: a década de 1990 foi marcada, no Brasil, por um incentivo à participação das instituições privadas nas ações sociais, principalmente após a reforma de aparelho de Estado, implantada no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, e com a instituição do marco legal do Terceiro Setor. A conjugação desses aspectos possibilita o entendimento do recuo do poder público em relação aos serviços de atendimento especializado às pessoas com deficiências. (KASSAR, 2012, p. 840).

Para as autoras, esses movimentos expressam as intenções de minimizar os gastos públicos com serviços especializados numa perspectiva neoliberal sustentando a política de que todos os alunos com deficiência devem ser matriculados na escola regular.

Observamos, então, a partir dos movimentos políticos e das experiências profissionais que há um grupo que defende a inclusão escolar total sob o viés da escola igual para todos, e que questiona a permanência das classes especiais e a permanência dos CEE. Enquanto há um segundo grupo que acredita na importância dos atendimentos especializados em espaços específicos e luta pela sua permanência. Ainda temos um terceiro grupo, com o qual nos identificamos, que luta por uma escola e uma educação igualitária para todos, porém, com a devida atenção, com atendimentos especializados para as especificidades de cada sujeito. Assim, a permanência das classes especiais e CEE necessitariam de uma reconfiguração.

Neste sentido, apresentamos aqui algumas dimensões sobre a discussão não consensual do modelo da integração e da inclusão escolar no Brasil e no Distrito Federal – DF que envolvem um conjunto de fatores dos elementos da profissionalidade docente. A estrutura da inclusão escolar no DF tem avançado e procura se organizar conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008). Embora os sujeitos da pesquisa reconheçam que a escola inclusiva é uma escola para todos, existem tensões em relação ao ensino regular e ao ensino especializado. Talvez a própria organização

do DF possa gerar essa compreensão, pois ora parece favorecer a inclusão ora favorece a integração escolar, evidenciando, talvez, um complexo processo de transição.

Parece, então, que os sujeitos participantes da pesquisa constroem a visão de escola inclusiva marcada pelos processos políticos-legais tensionados por uma visão de democratização que, ao mesmo tempo, tende a reconhecer processos que podem reforçar a visão de integração.

2.2 As mediações entre a inclusão social e a escolar: inclusão x exclusão

Para início desta discussão, apresentamos alguns conceitos. A inclusão social envolve políticas de inclusão (segurança, saúde e educação) das minorias independentemente de raça, cor, etnia, gênero e posição social, e também deficiência. Em relação à educação, a inclusão social está intimamente ligada ao processo de democratização do ensino e às questões econômicas neoliberais focadas na diminuição ou controle da pobreza e a manutenção do Estado.

Neste sentido, “historicamente, grupos populares da sociedade foram excluídos do direito basilar à educação, fazendo que esta seja privilégio de poucos para poucos, e não direito de todos”. (VEIGA; SILVA, 2018, p. 44). Temos uma escola que agora se diz democrática, à qual Formosinho (2009, p. 143) denomina de “escola de massas” criada a partir da obrigatoriedade escolar dos 5º - 9º anos e 10º - 12º anos, conforme o tempo histórico e país de origem do autor. Essa escola hoje se reafirma na realidade brasileira, com a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade²⁸, compreendida pela pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Todavia, entre os grupos das minorias relacionados à inclusão social e à inclusão escolar, tínhamos as pessoas com deficiências (física, visual, auditiva e múltipla), Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista – TGD/TEA e Altas Habilidades/Superdotação, classificação atual para alunos público-alvo da educação especial. E embora a escola tenha se democratizado, esse grupo permaneceu excluído em instituições conveniadas e escolas especializadas, além de excluírem também aqueles que mesmo sem diagnóstico não atingiam o padrão dessa escola, como cita a própria Política Nacional de

²⁸ No Brasil a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, de acordo com a emenda constitucional nº 59/2009 e o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014). Esse plano apresenta para o ensino fundamental na meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (VEIGA; SILVA, 2018).

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI : “A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizados da escola” (BRASIL, 2008, p. 11).

E, por isso, a necessidade de se criarem políticas específicas para o público-alvo da educação especial, o que acabou gerando um paradigma relacionado à inclusão escolar com os alunos público-alvo da educação especial. E, talvez, esse paradigma se estenda aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos – TFE (dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia, dislalia, Transtorno de Conduta - TC, Transtorno Opositor Desafiador – TOD, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDA/H e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC). Segundo os documentos da SEEDF, os alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas recebem o diagnóstico para terem direito à redução de turma e ao atendimento na Sala de Apoio à Aprendizagem- SAA. Ressaltamos que esses diagnósticos acabaram caracterizando as dificuldades que já são inerentes ao público escolar diversificado por não atingirem os parâmetros de aprendizagem estipulados pela concepção política e pedagógica sob o viés do capital.

Em relação às questões econômicas e políticas, Kassar (2011, p. 32) destaca as mediações entre as políticas sociais e os serviços públicos básicos de educação, saúde e assistência “para o alcance pleno das ações, os programas dependem do funcionamento integrado das políticas universais, em um sistema de intersectoriedade”. Por exemplo, o vínculo com a frequência na escola com programas sociais, cuja intencionalidade parte de um contexto neoliberal²⁹ que envolve o Banco Mundial³⁰ e o desenvolvimento econômico sob o viés da Teoria do Capital Humano.

Sendo assim, as mediações entre a inclusão social e a educação aparecem nas análises, e destacamos algumas respostas. Pedimos aos professores que completassem a seguinte frase:

“A inclusão escolar é a oferta de uma escola...”

²⁹ Forma moderna do liberalismo, que permite uma intervenção limitada do Estado, no plano jurídico e econômico. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/neoliberalismo/>. Acesso em: 20 set. 2019.

³⁰ “O Banco Mundial é uma fonte vital de assistência técnica e financeira para países em desenvolvimento ao redor do mundo, ajudando-os a reduzir a pobreza através de projetos em diversas áreas, como construção de escolas, hospitais, estradas, energia e o desenvolvimento de programas que ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas, entre outros”.(SILVA, M., 2002, p. 37) “As ações do Banco no campo educacional estavam relacionadas à racionalização dos custos, à abertura de mercado para o ensino privado, para empresas de equipamentos técnicos de informática e de livros didáticos. A educação foi organizada para atender aos interesses econômicos vigentes. Houve, portanto, a instalação de uma visão economicista da educação” (LAGAR, 2012, p. 77).

“acolhedora de todas as pessoas, sem exceção no sistema educacional, independentemente de cor, classe social (Professor 145, CRE - Plano Piloto)”.

“que acolhe todas as pessoas sem exceção, no sistema de ensino independentemente da classe social e das condições físicas da SEEDF” (Professor 93, CRE - Paranoá).

Percebe-se que os sujeitos estabelecem relações entre a inclusão social e a educação, ligadas à escola democrática, “para todos”, que universalizou o ensino. Essa relação é importante, pois uma está subordinada à outra, como cita Vigotski (1997, p. 81, tradução nossa) “a educação especial deve estar subordinada à social, deve estar ligada a essa, e mais ainda, deve funcionar organicamente com ela, a incorporando como parte componente (...). A educação especial tem absorvido a social”.

Entretanto, não podemos confundir essa relação como finalidade única da educação especial, pois a escola regular que recebe o aluno da educação especial deve realizar sua função social de desenvolver a reelaboração do pensamento cotidiano por meio da apropriação dos conhecimentos científicos (VIGOTSKI, 2003).

Um professor destaca essa problematização na resposta da seguinte questão: **“Para você a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme as necessidades dos alunos que recebe?”**

“Não totalmente. Há casos de alunos com deficiência intelectual severa ou autismo severo que sofrem mais estando inclusos a qualquer custo do que receber um atendimento temporário para prepará-lo para uma educação inclusiva propriamente dita. A sociedade tem confundido muito a inclusão escolar com a inclusão social, e nessa confusão e não esclarecimento de direitos e deveres, quem mais sofre é a criança”. (Professor 152, CRE - Gama).

Neste contexto, na análise dos dados aparecem respostas relacionadas à inclusão escolar com sentidos de justiça social, como resposta a longos anos de exclusão do público-alvo da educação especial. Exemplo de resposta para a pergunta: **“A inclusão escolar é a oferta de uma escola...”**

“Justa, humana e que oferte de fato sua qualidade social no tangente não só ao acesso, mas à permanência na escola” (Professor 18, CRE – Samambaia).

“Que procura fazer justiça social e acadêmica” (Professor 11, CRE – Planaltina).

Assim sendo, nas análises aparece outro sentido de inclusão, vejamos outras respostas à pergunta: **“Para você a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme as necessidades dos alunos que recebe?”**

*“Em parte. **Muitos professores se depararam com a inclusão e não sabem como lidar.** Ex.: Na escola em que atuo chegou um professor para a classe de integração inversa para trabalhar com uma aluna com TEA³¹, mas não faz ideia por onde começar o trabalho com essa estudante. No meu ponto de vista a Aline fica prejudicada, pois veio de uma classe especial na qual contava com um professor especialista na sua necessidade e foi para uma turma onde o professor não sabe como lidar com suas especificidades. **Esses alunos muitas vezes acabam sendo excluídos e não inclusos como deveria acontecer**” (Professor 02, CRE - Samambaia).*

*“Não atende **qualitativamente os alunos com necessidades especiais e te limita no atendimento aos alunos ditos normais**”. (Professor 142, CRE - Plano Piloto).*

*“Não totalmente. **Há casos de alunos com deficiência intelectual severa ou autismo severo que sofrem mais estando inclusos a qualquer custo do que receber um atendimento temporário para prepará-lo para uma educação inclusiva propriamente dita.** A sociedade tem confundido muito a inclusão escolar com a inclusão social, e nessa confusão e não esclarecimento de direitos e deveres, quem mais sofre é a criança”. (Professor 152, CRE - Gama).*

Estas respostas revelam as contradições da escola inclusiva e apontam marcas carregadas de sentido objetivos e subjetivos da profissionalidade docente configuradas em condições conflitantes entre o par dialético “incluir e excluir”. Parece que na tentativa de se incluírem os alunos da educação especial, antes excluídos, abandonam-se os sujeitos aparentemente já inclusos. Paralelamente, as condições ou a visão de escola para inclusão dos alunos público-alvo da educação especial acabam também os excluindo. Entretanto, chamamos atenção para o fato de que, antes de se pensar na inclusão somente pelas deficiências, os sujeitos que divergem de padrões pré-estabelecidos pela escola elitizada já se encontram excluídos.

Dessa forma, Imbérnon (2000) explica que a escola regular já foi criada sob o paradigma da padronização, visando proporcionar aprendizagens somente para aqueles que de algum modo atingiram os “padrões”. Estes padrões são impostos pelo sistema capitalista que provoca em todos a competitividade para chegarmos às melhores qualificações, melhores empregos, melhores *status* sociais sem olhar as condições individuais e coletivas de cada sujeito, ou seja, podemos inferir que essa exclusão estaria para além do grupo da educação especial (MENDONÇA; SILVA, 2015). A fala a seguir diante da pergunta **“Como você se sente como professor da inclusão escolar?”** reforça esse contexto:

*“De mãos atadas, por não conseguir desempenhar bem o meu trabalho **nem com as crianças do ensino regular nem com as especiais.** É frustrante” (Professor, 148 – CRE – Plano Piloto).*

³¹ Transtorno do Espectro Autista.

É importante ressaltar que no processo da pesquisa de campo muitos professores se recusavam a participar do estudo por entenderem que só poderiam responder ao questionário caso estivessem numa “turma inclusiva”. Ou seja, sua visão de inclusão ainda estava relacionada somente ao aspecto do trabalho com os alunos da educação especial, que torna a turma comum “inclusiva”. Os professores pareciam não compreender que o aluno pertence à escola, a escola é inclusiva, logo, ele faz parte da inclusão escolar, independentemente de que no ano da pesquisa ele estivesse lotado em uma das classificações de turmas inclusivas (classe comum inclusiva ou classe de integração inversa e até mesmo a classe especial, conforme já explicamos anteriormente).

Observemos essa constatação nas respostas à pergunta: **“O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar?”**

*“Não **tenho aptidão** e nem especialidade para isso”. (Professor 79, CRE – Taguatinga).*

*“**Ainda não atuei**” (Professor 90, CRE – Paranoá).*

*“**Não atuei nesse segmento**” (Professor 144, CRE – Plano Piloto).*

*“**Não se aplica**” (Professor 74, CRE – Recanto das Emas).*

*“**Ainda não me reconheço, mas estou estudando para melhorar**” (Professor 51, CRE-Taguatinga).*

Então, percebemos outra forma de exclusão, pois o próprio professor quando não lotado numa turma “inclusiva” exclui o aluno da educação especial matriculado na escola regular. Essa situação ocorreu somente nas escolas que não são completamente inclusivas, ou seja, que possuem turmas de classe comum, sem alunos com diagnósticos. E mais, essa concepção nos remete às contradições envolvendo os alunos com dificuldades de aprendizagem, além das singularidades que cada sujeito carrega, excluindo o contexto da inclusão social, dentro da inclusão escolar.

2.3 Os sentidos de humanização na inclusão escolar: alienação x emancipação

Para discutirmos os sentidos de humanização na inclusão escolar é necessário compreendemos a relação entre o sentido e o significado, os quais são categorias do pensamento e palavra (AGUIAR, 2006).

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação

dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2001, P.465).

Dessa maneira, os sentidos de humanização se revelaram por meio dos dados da empiria conforme as práticas sociais em dialética com os eventos psicológicos produzidos pelos sujeitos consoante com a realidade concreta.

Conforme os estudos de Saviani (2007), a discussão sobre o trabalho e o homem trata-se de um processo histórico e ontológico. Histórico porque foi produzido e se desenvolvendo ao longo do tempo pelo próprio homem e ontológico porque o resultado dessa produção é o próprio homem. Para o autor, o homem, ao contrário dos animais que se adaptam à natureza, adapta a natureza para si próprio, por meio de ajustes e transformações conforme sua necessidade humana, e chamamos essa ação de trabalho. Por isso, temos como essência humana o trabalho produzido pelos próprios homens.

O autor ainda explica que o homem não nasce homem, precisa se formar homem, pois “precisa aprender a produzir sua própria existência”, sendo então assim que nasce o processo educativo, juntamente com a origem do homem. Portanto, para o autor o trabalho não deveria ter sido historicamente separado da educação. E cita a “relação entre trabalho e educação como uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando”. A educação acontecia durante todo o processo de trabalho por meio do processo de aprendizagem da apropriação dos meios de produção para as gerações seguintes, sendo chamado de produção comunal ou “comunismo primitivo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

A apropriação privada das terras provocou a divisão de classes, surgindo o senhor da terra que explorava os escravos e serviçais. Este contexto desencadeou a divisão também na educação:

[...] uma para a classe proprietária, identificada como educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

A modalidade de educação para a classe proprietária deu origem à escola, marcando a ruptura entre o trabalho e a educação e o início de um novo modo de educação visto como processo de institucionalização de uma escola que ofertaria uma educação consoante com a divisão de classes que se assemelha à divisão do trabalho sob o viés do capital: uma para a

classe dominante, que seria o trabalho intelectual, e outra para a dominada, como trabalho manual (SAVIANI, 2007).

Com esta perspectiva, a função da educação escolar se encontra na formação da humanidade da forma mais radical possível, ou seja, a busca pela humanização, que é negada pela configuração social do trabalho no sistema capitalista. Uma educação escolar revolucionária tem, portanto, a pretensão da formação humana que resgata o sentido ontológico de ser humano – o ser que tem a possibilidade concreta de transformar a realidade na qual se encontra, sendo capaz, inclusive, de construir uma sociedade para além do capitalismo (LIMA, 2019, p. 123).

Segundo Vigotski (1997), principal representante da psicologia histórico-cultural reconhecida e construída na luta por uma escola única para todos sob o viés da educação social, o homem é um ser biológico e histórico constituído socialmente pela apropriação do conhecimento já produzido pelo homem. Nesse sentido, seus estudos consideravam a escola como espaço cultural e social para o desenvolvimento dos sujeitos.

Dessa forma, acreditamos, junto com Facci e Lima (2012, p. 69), nas relações entre o trabalho em seu princípio ontológico e a educação “como essenciais para o desenvolvimento humanizado do homem”, mas que nos tempos atuais o trabalho encontra-se separado da educação, “de seu caráter de atividade humana criativa e livre, isto é, de seu caráter humanizador”. Cabe ao professor enxergar as categorias da alienação do trabalho docente impostos pelo Estado, podendo ser também fonte da emancipação por meio da cultura no “entendimento de que todas as pessoas são partícipes e responsáveis para que se instale uma nova forma de existência, de respeito e valorização de todos” (BARROCO, 2007, p. 121).

Nesta conjuntura de interesses do Estado sob o viés do capital e o interesse no desenvolvimento do sujeito diante de suas peculiaridades, o professor se vê pressionado entre o sistema, o sujeito e a escola. Podemos exemplificar com uma resposta da questão já discutida anteriormente **“Para você a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme as necessidades dos alunos que recebe?”**

*“Sim, sem dúvida há o interesse de professores e familiares no acolhimento e na qualidade do ensino, no entanto, é preciso **mais envolvimento e direcionamento em políticas públicas**” (Professor 147, CRE – Plano Piloto).*

Há um sentido de uma escola que acolhe em relação aos aspectos sociais e afetivos com um caráter assistencialista, mas ao apontar a qualidade do ensino, nos parece que esse professor também se preocupa com o desenvolvimento do sujeito por meio do ensino, função social da escola, no sentido de emancipação. O próprio sujeito da pesquisa ressalta que para isso

acontecer é necessário o “envolvimento e direcionamento em políticas públicas”, no qual entra o papel do Estado.

Em outra questão, “**A inclusão escolar é oferta de uma escola...**” mais sentidos do acolhimento aparecem:

*“Sem preconceito que **acolhe** e respeite a individualidade do aluno, onde ele tenha a sua dignidade e onde ele tenha a sua cidadania respeitada” (Professor, 137, CRE – Plano Piloto).*

*“**Acolhe** todos os alunos visando desenvolver e otimizar suas potencialidades, e em especial os alunos com deficiência” (Professor 121, CRE – Santa Maria).*

Nestas respostas, aparecem “o acolhimento e otimizar as potencialidades”, “o acolhimento e o respeito à individualidade”, que fazem diversas relações que serão discutidas no âmbito da inclusão escolar. Reconhecemos que o acolhimento, o receber o aluno da educação especial na escola regular é de suma importância, visto que deve ser um princípio de ordem geral, ou seja, a escola pública deve acolher todos os alunos, independentemente de raça, cor, gênero, etnia, sexo e classe social, o que já debatemos anteriormente nas relações com a inclusão social.

Paralelo a isso, observamos uma quantidade enfática de respostas que nos fazem pensar em mais sentidos da “humanização”: **A educação inclusiva é a oferta de uma escola...**

*“Digna e **humanitária**, onde todas as pessoas, sem distinção, tenham acesso a uma educação de qualidade” (Professor, 151 CRE - Planaltina).*

*“Que **acredita nos seres humanos**” (Professor 174, CRE – Sobradinho).*

Outra questão: “O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar?”

*“A sensibilidade, o olhar mais atento, a escuta, o pôr-me no lugar do outro, **o tornar-se mais humano**” (Professor 147, CRE – Plano Piloto).*

*“Comecei a **ser mais humana**, paciente, a ter uma visão melhor do que é uma criança com deficiência, com transtornos” (Professor 182, CRE – Plano Piloto).*

*“Percebi a importância das **relações humanas para além da sala de aula e que valores humanos nos anos iniciais estão acima do ler e escrever**. Todos podem aprender desde que respeitadas as diversidades, o tempo e a maneira como cada pessoa aprende. Nunca desistir. Coragem é fundamental” (Professor 182, CRE – Plano Piloto).*

*“**Me tornei um profissional mais humano**. Um olhar diferenciado em relação às pessoas” (Professor 44, CRE – Santa Maria).*

Percebemos, novamente, que a humanização aparece com sentido que valoriza mais o acolhimento, a socialização, a afetividade, valores como marca expressiva nas análises dos dados, o que parece indicar que no contexto da inclusão escolar esses professores podem, de certa maneira, favorecer a secundarização da função da escola e do professor: de ensinar algo a alguém (ROLDÃO, 2007), organizando o espaço pedagógico e mediando as aprendizagens do conhecimento científico, único modo de se promover a emancipação. Estas questões serão discutidas com detalhes nos próximos capítulos.

Facci (2012), em seus estudos, realiza esse debate e critica os sentidos apenas do acolhimento e da afetividade e o abandono do caráter científico da educação especial e inclusiva. É necessária a compreensão de que o homem é um ser biológico e cultural. Assim, o professor buscaria, por meio do conhecimento, de instrumentos, de uma organização pedagógica, as mediações possíveis para o desenvolvimento dos sujeitos.

É na apropriação do conhecimento já produzido pelo homem que o trabalho acontece, modificando a natureza e ao próprio homem. Todavia, a depender do modo como esse processo ocorre, pode emancipar no contexto da atividade criativa da práxis – unidade entre a teoria e a prática (VÁZQUEZ, 2011) ou pode levar para a “compreensão invertida da realidade, da relação do homem com o mundo. Ela pode ser alienada e promover a alienação; pode transformar o que caracteriza a especificidade de realização do ser humano em apenas meio de existência” (BARROCO, 2012, p. 47).

Neste contexto, entendemos que o trabalho docente que se configura como profissão diante do contexto do capital é passível de alienação como qualquer outra profissão liberal, sendo que a partir das análises é possível perceber a alienação em relação à atividade docente, talvez mais intensificada diante do contexto da inclusão escolar. Destarte, Facci (2012, p. 75) questiona: “Como um professor pode contribuir para que o aluno conheça a realidade concreta se o seu trabalho é permeado pela alienação”?

Segundo Duarte (2013), se enxergamos no plano individual não é possível eliminar a alienação, pois isso exige uma revolução coletiva. Mas, se trata de tomar consciência sobre o modo que objetivamente e subjetivamente as categorias da alienação do trabalho (produção, proletarização, precarização, intensificação) são produzidas no contexto da educação. Assim, se torna possível compreender as contradições e perceber um caminho para a humanização, como um processo constante de superação da alienação no trabalho.

Dessa forma, acreditamos, junto a Facci e Lima (2012, p. 69), nas relações entre o trabalho em seu princípio ontológico e a educação “como essenciais para o desenvolvimento humanizado do homem”, mas que nos tempos atuais o trabalho encontra-se separado da

educação “de seu caráter de atividade humana criativa e livre, isto é, de seu caráter humanizador”.

Enfim, mesmo diante da contradição da escola inclusiva, a maior parte dos sujeitos demonstra compreender esse processo de humanização, e mesmo sendo pelo viés da assistência, podemos enxergá-lo como um espaço de luta pela emancipação, pois historicamente esses sujeitos serem vistos como parte de um coletivo, já é o princípio de um processo para o verdadeiro sentido da inclusão escolar.

Neste contexto, apontamos, outra questão para mais um sentido de humanização: **“Qual foi o momento em que se viu como um professor da inclusão escolar?”** Neste tipo de questão, o sujeito poderia marcar mais de uma opção como resposta. Assim, os itens em destaque foram: **“Quando percebi dificuldades de aprendizagem de alunos de classe comum sem diagnóstico”** (14,97%). Ao cruzarmos os dados com os tipos de turma dos professores respondentes no ano da pesquisa, tivemos esses resultados: Ver Tabela 9.

- **Classe comum:** “Quando percebi dificuldades de aprendizagem de alunos de classe comum sem diagnóstico” (16,03%);
- **Classe comum inclusiva:** “Quando percebi que na classe comum havia uma diversidade de alunos” (15,38%);
- **Classe especial:** “Quando atuei numa classe especial” (13,33%) e
- **Classe de integração inversa:** “Quando escolhi classe de integração inversa” (6,33%).

Tabela 9 - Momento em que se viu como um professor da inclusão escolar por tipo de turma

Variável	Classes											
	Especial		Comum		Comum inclusiva		Integração Inversa		Sem informação		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Quando atuei em um dos atendimentos especializados.	1	3,33%	5	1,27%	3	1,36%	2	0,90%	0	0,00%	11	1,43%
Quando atuei em uma escola especializada, como o Centro de Ensino Especial - CEE.	0	0,00%	4	1,02%	0	0,00%	1	0,45%	0	0,00%	5	0,65%
Quando atuei numa classe especial.	4	13,33%	15	3,82%	6	2,71%	5	2,26%	0	0,00%	30	3,91%
Quando escolhi uma turma de classe comum inclusiva.	2	6,67%	30	7,63%	23	10,41%	5	2,26%	4	1,81%	64	8,33%
Quando escolhi classe de integração inversa.	2	6,67%	20	5,09%	15	6,79%	14	6,33%	5	2,26%	56	7,29%
Quando elaborei uma adequação curricular.	3	10,00%	33	8,40%	29	13,12%	11	4,98%	4	1,81%	80	10,42%
Quando fui convidada a participar de reuniões/momentos coletivos.	2	6,67%	35	8,91%	14	6,33%	6	2,71%	2	0,90%	59	7,68%
Quando percebi que na classe comum havia uma diversidade de alunos.	3	10,00%	55	13,99%	34	15,38%	10	4,52%	3	1,36%	105	13,67%
Quando percebi minha função social diante do ensino para todos os alunos.	3	10,00%	44	11,20%	25	11,31%	11	4,98%	4	1,81%	87	11,33%
Quando reconheci a importância do apoio de toda escola para o trabalho com a diversidade.	3	10,00%	53	13,49%	26	11,76%	9	4,07%	3	1,36%	94	12,24%
Quando vivenciei um curso de formação continuada.	3	10,00%	30	7,63%	12	5,43%	6	2,71%	2	0,90%	53	6,90%
Eu não me reconheço como professor da inclusão escolar.	1	3,33%	6	1,53%	1	0,45%	1	0,45%	0	0,00%	9	1,17%
Quando percebi dificuldades de aprendizagem de alunos de classe comum sem diagnóstico.	3	10,00%	63	16,03%	33	14,93%	11	4,98%	5	2,26%	115	14,97%
Total	30		393		221		92		32		768	

Fonte: elaborada pela autora

Em relação ao tempo de serviço na SEEDF, o mesmo item “Quando percebi dificuldades de aprendizagem de alunos de classe sem diagnóstico”, já citado, se destaca com 15,11% das respostas. Com pouca diferença também em relação ao item “Quando percebi que na classe comum havia uma diversidade de alunos” (13,64%) das repostas. O interessante é que, nessa última situação, há uma diferença entre os professores com mais de 25 anos de tempo de serviço (17,50%), que se perceberam professores da inclusão escolar diante da diversidade dos alunos, quando comparados aos outros professores 0 – 5 anos (15,89%), 6 – 15 anos (14, 29%) e 16 a 25 anos (14,96%). Talvez, por estarem no início da carreira, as dificuldades dos alunos seja fator relevante para se perceberem como professores da inclusão escolar.

Tabela 10 - Momento em que se viu como um professor da inclusão escolar por tempo de serviço na SEEDF

Variável	Tempo de serviço na SEEDF									
	0 a 5 anos		6 a 15 anos		16 a 25 anos		Mais de 25 anos		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Quando atuei em um dos atendimentos especializados.	2	0,78%	2	1,02%	5	1,97%	1	2,50%	10	1,34%
Quando atuei em uma escola especializada, como o Centro de Ensino Especial - CEE.	1	0,39%	3	1,53%	0	0,00%	0	0,00%	4	0,53%
Quando atuei numa classe especial.	10	3,88%	9	4,59%	8	3,15%	2	5,00%	29	3,88%
Quando escolhi uma turma de classe comum inclusiva.	16	6,20%	20	10,20%	25	9,84%	2	5,00%	63	8,42%
Quando escolhi classe de integração inversa.	19	7,36%	16	8,16%	18	7,09%	2	5,00%	55	7,35%
Quando elaborei uma adequação curricular.	27	10,47%	17	8,67%	31	12,20%	3	7,50%	78	10,43%
Quando fui convidada a participar de reuniões/momentos coletivos.	19	7,36%	13	6,63%	20	7,87%	4	10,00%	56	7,49%
Quando percebi que na classe comum havia uma diversidade de alunos.	37	14,34%	23	11,73%	35	13,78%	7	17,50%	102	13,64%
Quando percebi minha função social diante do ensino para todos os alunos.	31	12,02%	22	11,22%	29	11,42%	3	7,50%	85	11,36%
Quando reconheci a importância do apoio de toda escola para o trabalho com a diversidade.	35	13,57%	25	12,76%	28	11,02%	5	12,50%	93	12,43%
Quando vivenciei um curso de formação continuada.	15	5,81%	15	7,65%	16	6,30%	5	12,50%	51	6,82%
Eu não me reconheço como professor da inclusão escolar.	5	1,94%	3	1,53%	1	0,39%	0	0,00%	9	1,20%
Quando percebi dificuldades de aprendizagem de alunos de classe comum sem diagnóstico.	41	15,89%	28	14,29%	38	14,96%	6	15,00%	113	15,11%

Fonte: elaborada pela autora

Podemos inferir que o fato de que a maior parte dos respondentes estava lotada neste ano em classe comum pode ter influenciado as respostas serem predominantemente relacionadas a se perceberem professores da inclusão escolar numa turma que não tenha alunos com diagnóstico. Da mesma forma que ocorreu com as outras situações, quando os professores da classe comum inclusiva destacaram a diversidade de alunos, os da classe especial destacaram a atuação da classe especial e, por último, os da classe de integração inversa salientaram a atuação na classe de integração inversa. Talvez esse resultado demonstre uma visão fragmentada do trabalho docente, diante de um olhar em conformidade com o tipo de turma em que esteja lotado.

Por outro lado, esses dados revelam que mesmo o professor estando numa classe comum, a maior parte se reconhece como professor da inclusão, pois na questão havia a opção “Não me reconheço professor da inclusão escolar”, sendo que apenas 1,20% dos participantes marcaram essa opção, e a maior parte deles era da classe comum. O mais curioso é que esses sujeitos que não se reconhecem como professores da inclusão escolar, em sua maioria, estão no início da carreira (0 -5 anos; 1,94%). Ver tabelas 9 e 10.

Em contradição com a discussão anterior (sobre as relações entre a inclusão social numa perspectiva de escola para todos e o paradigma da inclusão escolar ser ligado ao público-alvo da educação especial) podemos perceber que ao ser provocado pelo próprio instrumento de pesquisa, no final esses sujeitos reconhecem na totalidade que a escola é inclusiva, independentemente de ter aluno da educação especial. O que aponta para uma concepção de humanização, na compreensão de que todo sujeito é único e possui peculiaridades a serem desenvolvidas no contexto da diversidade da escola democrática, antes mesmo de ser inclusiva.

Em contradição, no processo da pesquisa de campo, muitos professores perguntavam: “Posso responder o questionário? Minha turma é de classe comum, não tem alunos com diagnóstico, mas tem vários alunos que precisam de laudo médico”. Conforme as autoras Padilha (2005) e Jannuzzi (1997), há uma insistência na educação em categorizar com laudos médicos a população especial, no nosso contexto, dos alunos da educação especial e aqueles com dificuldades de aprendizagem ou dificuldades para se enquadrarem na padronização da escola atual. Desde os estudos dessas autoras até os dias atuais, esse impasse ainda não foi resolvido, o que temos é uma enorme quantidade de diagnósticos a cada versão da Classificação

Internacional de Doenças – CID ³², documento relacionado à Organização Mundial de Saúde – OMS e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5.³³ Será que apenas um laudo médico resolverá as questões que envolvem a função da escola e o trabalho pedagógico do professor? Para reforçar essa discussão, vejamos algumas respostas ao questionário para a pergunta **“Sobre o nível de satisfação com a organização estrutural da SEEDF”**:

“Apesar de todos os avanços, o diagnóstico e o encaminhamento dos alunos ainda é muito complicado e a quantidade de alunos em sala dificulta o trabalho” (Professor 153, CRE – Planaltina).

“Embora haja turmas reduzidas para algumas deficiências, não há uma total inclusão dessas deficiências, pois a turma reduzida não se amplia para as demais deficiências, exemplo TDAH” (Professor 124, CRE – Santa Maria). Destacamos aqui que TDAH é classificado como Transtornos Funcionais Específicos - TFE, e não como deficiência (BRASIL, 2008).

Destarte, Padilha (2005, p. 30), em seus estudos, faz diversas críticas ao modelo médico na área educacional, “quando necessita discutir questões do desenvolvimento e da aprendizagem, principalmente quando se depara com pessoas com desenvolvimento atípico ou comprometimento pela deficiência”. Da mesma forma, em relação aos alunos que já apresentam diagnósticos há pouco questionamento pelos profissionais da educação, não somente pelo professor. Na aparência de um laudo médico se esconde a essência da desvalorização da educação e de todos os sujeitos envolvidos, principalmente o professor.

[...] tudo é dado como pronto: assim é, porque assim é. Nenhum questionamento do modelo médico; nenhuma dúvida quanto aos achados ditos científicos; nenhuma indagação sobre a vida das pessoas, sobre a história de vida dos grupos sociais afetados pelos chamados distúrbios. Nenhuma análise das Políticas Nacionais. (PADILHA, 2005, p. 35).

³² A Classificação Internacional de Doenças – CID 10 está vinculada às denominações comuns da Organização Mundial de Saúde – OMS. É a base para identificar tendências e estatísticas de saúde em todo o mundo e contém cerca de 55 mil códigos únicos para lesões, doenças e causas de morte. O documento fornece uma linguagem comum que permite aos profissionais de saúde compartilhar informações de saúde em nível global. Em 1º de janeiro de 2022 entrará em vigor a versão do CID 11. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875 Acesso em: 3 nov. 2019.

³³ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) é um dos dois principais sistemas de classificação da psiquiatria e está relacionado ao CID. Desde a sua primeira publicação em 1952, o DSM sofreu cinco grandes revisões até a atual, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Neste manual há classificações de diversos transtornos e distúrbios (DMS – V, 2014).

Jannuzzi (1997) também alerta sobre a necessidade de procurarmos outros caminhos, não somente o do modelo médico, pois precisamos descobrir as potencialidades que residem nos sujeitos da educação especial. “Somos seres multideterminados, dependentes das condições concretas de vida social para nos desenvolvermos e a educação é uma destas condições” (PADILHA, 2005, p. 39).

Em contradição, o diagnóstico pode ser visto como uma resposta, um conforto diante das condições de trabalho da escola democrática que efetiva legalmente a inclusão escolar e toda questão política sob o sistema capitalista. Ainda mais que no modelo de organização da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF o laudo médico é requisito para redução de turma e atendimentos especializados.

Destarte, acreditamos que a concepção de inclusão no processo de humanização com sentido de emancipação como política de Estado está em desenvolvimento, nas construções dos professores, mesmo com as contradições e as ambiguidades entre os fatores biológicos, culturais e econômicos, pois como falar em humanização na escola inclusiva assumindo o modelo médico carregado de “crenças, valores, afirmações, explicações, que afirmam, que valoram... palavras como ‘déficit’, ‘incapacidade’, ‘imaturidade’, ‘transtornos’, [...] ‘carência’, [...] ‘síndrome’ etc.” (**grifos do autor**) que “marcam os encaminhamentos de crianças e jovens para tratamentos especiais, atribuindo-lhes os problemas como sendo apenas individuais e de origem biológica”? (PADILHA, 2005, p. 30).

Como exemplos atuais temos as classificações da nossa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) com base no CID 10 e DMS - V, como podemos ver a seguir:

Quadro 4 – Conceitos de deficiência, TGD/TEA e AH/SD

EDUCAÇÃO ESPECIAL	CONCEITO
Deficiência Intelectual (DI)	Estudantes com limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, sendo expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas, originadas antes dos 18 anos de idade.
Deficiência Física (DF)	Estudantes com alteração física que acarrete disfunção motora (sem comprometimento da função cognitiva).
Deficiência Múltipla (DM)	Estudantes com duas ou mais deficiências associadas, pode ser de ordem física, sensorial e/ou intelectual.
Deficiências Sensoriais (DS)	Estudantes com Deficiência Visual (DV) – cegueira ou baixa-visão; ou Surdez (S)/ Deficiência Auditiva (SDA) – libras (como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua) e oralizado; ou ainda com

EDUCAÇÃO ESPECIAL	CONCEITO
	Surdocegueira (SC) – seria o conjunto das DS e ausência de percepção dos fatos do ambiente.
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)/ Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Estudantes com comprometimento em diversas áreas do desenvolvimento de modo grave e global: habilidades de interação social e recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades, podendo ser classificados em: <ul style="list-style-type: none"> • Transtorno de Rett; • Transtorno Desintegrativo da Infância; • Transtorno de Asperger; • TGD Sem Outra Especificação.
Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)	Estudantes que apresentam potencial elevado em alguma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, além de potencial criativo, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Fonte: Distrito Federal (2010).

Assim, objetivando uma compreensão da totalidade, é importante conceituarmos algumas diferenças dentre as especificidades apresentadas. No caso da surdez, é caracterizada pela perda auditiva de grau profundo ou porcentagem mínima de resíduo auditivo (SANTANA, 2007) e como deficiências auditiva e visual temos o Decreto nº 5.296/2004, que em seu artigo 7º explica:

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Em relação ao TGD e TEA, a diferença está no CID-10 que ainda se encontra relacionado ao DSM- IV de 2002 e apresenta a classificação do TGD por déficits de comunicação. Será somente em 2022 que a nova versão do CID-11 poderá ser utilizada. Assim, a mesma será atualizada com a nova versão do DMS-V, a qual considera difícil esse modo de segregar o transtorno e opta pela nomenclatura TEA, o classificando em: leve, moderado e grave. Dessa forma, a SEEDF considera as duas nomenclaturas, além de continuar com a classificação de TGD em seus documentos anteriores a 2014 (BRASIL, 2004).

Quadro 5 – Conceito dos transtornos funcionais específicos - TFE

Transtornos Funcionais Específicos (TFE)	CONCEITO
Discalculia	Estudantes com déficit na matemática podendo ser no sentido numérico, na memorização de factos aritméticos, no cálculo preciso ou fluente e no raciocínio matemático preciso.
Dislexia	Estudantes com déficit na leitura podendo ser na precisão na leitura das palavras, no ritmo ou fluência na leitura e compreensão na leitura.
Disortografia	Estudantes com déficit na escrita podendo ser na precisão ortográfica, gramatical e da pontuação, na clareza ou organização da expressão escrita.
Distúrbio do Processamento Auditivo Central - Dpac	Estudante com baixo desenvolvimento em uma ou mais das seguintes habilidades: localização e lateralização sonora, discriminação auditiva, reconhecimento de padrões auditivos, aspectos temporais da audição tais como: integração temporal, discriminação temporal, ordenação temporal e mascaramento temporal, desempenho auditivo com sinais acústicos degradados.
Transtorno de Conduta - TC	Estudantes com um comportamento padrão e repetitivo cujos direitos básicos ou regras sociais de outros sujeitos são violadas, podendo ser evidenciada a ausência de remorso e culpa; de empatia; de preocupação com desempenho em ambientes académicos ou de trabalho e superficialidade em demonstrar afeto.
Transtorno Desafiador Opositor - TOD	Estudantes com sintomas emocionais e de comportamentos agrupados em: humor irritado/irritável; comportamento argumentativo/desafiante, e comportamento vingativo.
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade -TDAH	Estudantes com dificuldades no desenvolvimento. Apresentam desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que podem ser associadas a outros transtornos. Algumas dificuldades são: focar em um único objeto, fácil distração, fala em demasia e apresenta esquecimento das atividades diárias.

Fonte: DSM – V de 2014 e Pereira e Cavadas (1998).

Neste sentido, para conhecermos a realidade concreta, apresentamos, a quantidade de alunos público-alvo da educação especial e alunos com transtornos funcionais específicos no DF no de 2018. Ver tabela 11 e 12.

Tabela 11 - Quantidade de alunos com transtornos funcionais específicos do ensino fundamental do DF

Transtornos Funcionais Específicos	Nº
DISCALCULIA	4
DISLEXIA	96
DISORTOGRAFIA	4
DPAC	871
TC – OUTROS	59
TC - TOD	71
TDAH	2.528
OUTROS	231
TOTAL	3864

Fonte: Censo 2018. Gerência de disseminação das informações estatística do DF

Tabela 12 - Quantidade de alunos da educação especial do ensino fundamental do DF

Público alvo da educação especial	Nº
CEGUEIRA	23
BAIXA-VISÃO	94
SURDEZ - LIBRAS	18
SURDEZ - ORALIZADO	8
DEEFICIENCIA AUDITIVA - LIBRAS	64
DEFICIÊNCIA AUDITIVA - ORALIZADO	116
DEFICIÊNCIA FÍSICA	597
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	1727
TGD/TEA	709
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	248
AH/SD	88
Total	3692

Fonte: Censo 2018. Gerência de disseminação das informações estatística do DF

Podemos perceber a quantidade de especificidades de caráter biológico que são classificadas pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DMS (2014) e pela Classificação Internacional de Doenças – CID. Manuais que elaboram termos para caracterizar os sujeitos, como podemos observar a quantidade de alunos com diagnósticos no DF. Termos com os quais denotam um retrocesso diante da categoria da segregação com interferência da medicina dentro da suposta inclusão escolar. O que Vigotski em 1924 já alertava sobre a “pedagogia terapêutica farmacológica” como redução do desenvolvimento apenas na dimensão biológica, ignorando o cultural, sendo que para o autor essas dimensões são intimamente ligadas (VIGOTSKI, 1997, p. 61, tradução nossa).

Diante de tantas especificidades, reafirmamos as questões que denotam uma categoria da segregação com interferência da medicina dentro da suposta inclusão escolar por meio dos

termos que caracterizam o aluno, como “deficiência” ou “transtorno”. Assim, o sujeito é esquecido e suas dificuldades biológicas e culturais são evidenciadas. Como podemos verificar nas respostas à pergunta **“Como se sente como professor da inclusão escolar?”**:

“Com o enorme desafio de atender não só aos alunos diagnosticados, mas às demandas dos outros alunos que precisam também avançar. Não podemos “perder” nossas melhores cabeças!” (Professor 117 – CRE – Samambaia).

Como também nesta resposta à pergunta **“O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar?”**:

“Percebi que muitos alunos sem diagnóstico ficam prejudicados pela demora em conseguir numa consulta ou pela falta de interesse dos responsáveis!” (Professor 153 – CRE – Planaltina).

Vigostki (1997) já afirmava a importância da singularidade do sujeito capaz de aprender, que antes de tudo devemos educar uma criança, não “um deficiente”. Especialmente no caso das deficiências e TGD/TEA, que têm como determinantes do diagnóstico os fatores biológicos. Porém, mesmo diante desses fatores o autor evidencia em seus estudos que somos seres constituídos pelo biológico e pelo cultural, assim é por meio da cultura que devemos buscar os meios para o desenvolvimento desses alunos.

Em relação aos transtornos funcionais e às Altas Habilidades/Supertodação, os quais exigem uma avaliação clínica sem um fator biológico claro, percebemos na prática profissional a preocupação com esses diagnósticos, preocupação muitas vezes maior do que a de ensinar. São os indicadores do dia a dia do trabalho docente que constituem a profissionalidade que submete os professores a realizarem um trabalho mecânico em busca de laudos médicos que possam justificar atrasos, dificuldades, contextos sócio-históricos e talvez até a ausência de uma formação docente sólida.

O contexto da educação especial e inclusiva carrega em si paradigmas dos “determinismos biológicos vigentes, e que são empregados como justificativas para o não desenvolvimento da pessoa com deficiência” (BARROCO, 2012, p. 46). Defendemos uma educação para a humanização do homem com ou sem deficiência, uma concepção para além do ser biológico em relação a sua origem, a filogênese, mas também no desenvolvimento pela cultura, em que a transformação do homem acontece, a ontogênese (VIGOTSKI, 1997).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011) preconiza a consolidação dos direitos humanos, alterando o modelo médico para o social. Apresenta a deficiência como um conceito em desenvolvimento e que a mesma “resulta da interação entre

peças com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2011, p. 22).

A deficiência deixa de ser uma condição estática e biológica do sujeito, passando a ser um resultado da ausência de acessibilidade do meio social por meio de “adaptações razoáveis”, conforme as necessidades individuais com pequenas alterações ou ajustes sem ocasionar prejuízos que não permitam que as pessoas com deficiência possam usufruir de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por meio da igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2011, p. 22).

Percebemos, nessa nova concepção, uma aproximação com os estudos de Vigotski (1997), nos quais a deficiência é um conceito social constituído diante das necessidades da cultura de uma sociedade capitalista; sabemos que não se pode negar a existência do “defeito”, porém, podemos compreender esse sujeito como sujeito singular constituído socialmente na cultura.

Na compreensão das peculiaridades do sujeito como um ser biológico e cultural, apresentamos algumas respostas que nos fazem pensar. **A pergunta é: O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar?”**

“A minha visão de mundo. Enxergar cada ser como único, visualizar habilidades não tão valorizadas pela sociedade, reconhecer que todo progresso é um progresso mesmo quando não corresponde às minhas expectativas” (Professor 68, CRE – Gama).

“Minhas experiências em turmas com alunos não diagnosticados me tornaram professora mais flexível e atenta às peculiaridades de cada aluno. Mas, acredito que a inclusão não é só com alunos com deficiência, mas com cada aluno e suas peculiaridades.” (Professor 115, CRE – Ceilândia).

“Desmitifiquei algumas especificidades e me surpreendi com a capacidade dos alunos” (Professor 47, CRE – Núcleo Bandeirante).

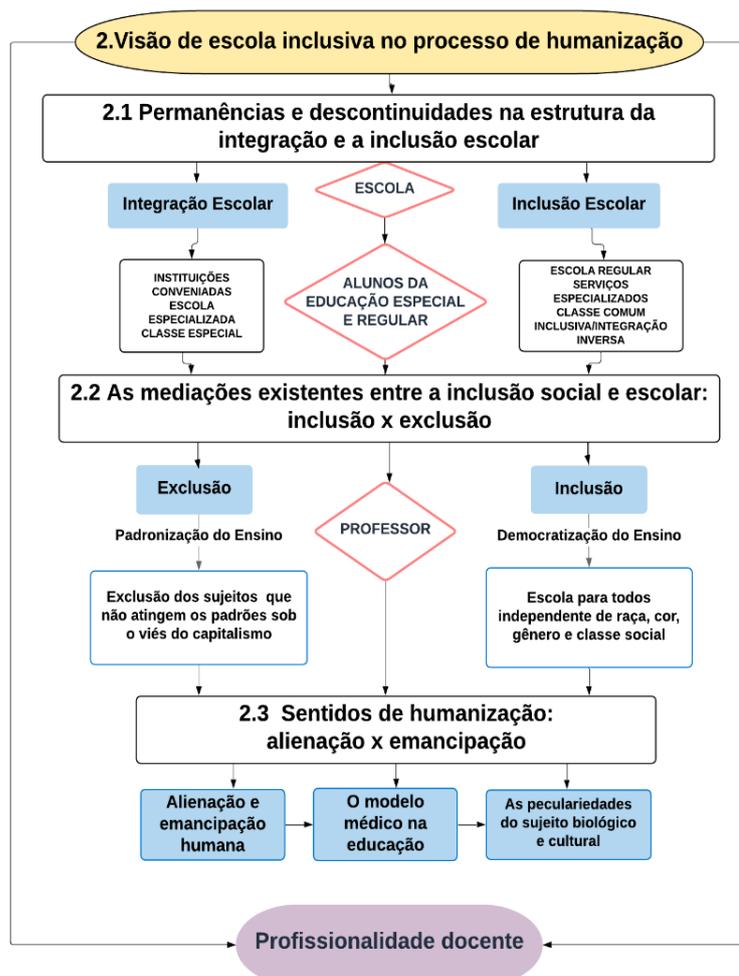
Tratamos, então, sobre as peculiaridades do sujeito, que nas respostas apresentadas e em tantas outras, evidenciam um movimento do professor em direção à luta pela humanização. Nessa compreensão, o professor percebe que cada aluno é peculiar e que seus rótulos da educação especial não devem ser limitadores para seu desenvolvimento, surgindo uma educação revolucionária em direção à humanização com sentido de emancipação.

Dessa maneira, verificamos as diversas situações desafiadoras para os professores no seu processo de construção da profissionalidade docente, com marcas subjetivas e objetivas no contexto da inclusão social e escolar, tornando essa discussão ampla e complexa, já que implica

uma demanda importante para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático e a construção de uma sociedade inclusiva marcada por disputas políticas e interesses hegemônicos, em que o processo de alienação do trabalho do professor mascara a essência entre o par dialético inclusão/exclusão no processo para uma escola humanizada.

Para melhor visualizarmos a totalidade dessa discussão, apresentamos o esquema a seguir:

Figura 5 - Visão de escola inclusiva no processo de humanização



Fonte: elaborada pela autora

Assim sendo, o elemento “visão de escola inclusiva no processo de humanização” se constitui na profissionalidade dos professores participantes no contexto tensionado de disputa políticas e históricas, entre permanências e rupturas da integração escolar e a inclusão escolar. E também, nas marcas existentes da escola democrática que ao mesmo tempo que inclui, exclui de dentro para fora diante da padronização do ensino. Entretanto, há também sentidos de

humanização como a luta pela emancipação humana contra a alienação ainda presente no modelo médico na educação.

3 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA INCLUSIVA

A organização do trabalho pedagógico é conhecida tradicionalmente por seus elementos da didática, conteúdo, método, avaliação, planejamento, tempo etc., sendo vista numa perspectiva da técnica. Para essa discussão, entendemos a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade com as dimensões “histórico-ontológica; pedagógica; social e política” (FUENTES; FERREIRA 2017, p. 724).

As dimensões histórico-ontológica, social e política permearam os estudos até aqui, envolvendo o trabalho como categoria ontológica do ser social (MARX, 1989), que acontece nas relações sociais entre o homem e a transformação da natureza e de si mesmo, e que pode ser apresentado como alienação ou emancipação humana no contexto político do sistema capitalista. Essas dimensões se relacionam de modo dialético entre si e com a dimensão pedagógica na realidade concreta da escola, envolvendo os elementos da prática pedagógica.

Ressaltamos que a organização do trabalho pedagógico se pauta nos conhecimentos teórico-práticos da profissão e nos fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente como elementos da profissionalidade docente (CRUZ, 2017), pois reforça a importância da função docente como “ensinar algo a alguém” (ROLDÃO, 2017), pressupondo a valorização do ensino de conhecimentos pedagógicos e curriculares com base científica tão debatidos no âmbito da inclusão escolar de alunos da educação especial. Cruz (2017) ainda destaca que a profissionalidade docente, caracterizada como polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental e atrelada ao contexto histórico de uma estruturação cotidiana da escola, centrada na figura de um professor, se revela com maior intensidade na organização do trabalho pedagógico.

A propósito, a organização do trabalho pedagógico também foi uma das categorias que apareceram no estado do conhecimento já apresentado, porém com pouco destaque. Em relação à nossa temática de estudo, encontramos apenas um trabalho publicado na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped: “Organização do Trabalho Docente na Rede Regular de Ensino com Alunos da Modalidade Educação Especial” (SCHREIBER, 2013) e um artigo Qualis B1 publicado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): “A relação entre o professor da educação especial e da educação comum” (MIRANDA, 2016). Assim, percebemos a pouca relevância das pesquisas acadêmicas sobre a temática da organização do trabalho pedagógico na inclusão escolar, principalmente relacionadas ao estudo da profissionalidade docente.

Os trabalhos vão ao encontro das discussões sobre a organização do trabalho pedagógico coletivo e ao mesmo tempo fragmentado nas escolas, principalmente nas relações entre os professores da escola regular e os professores dos serviços/atendimentos especializados, aspectos que debateremos mais profundamente no capítulo sobre o “enfrentamento as marcas do trabalho docente” que será apresentado mais adiante.

Neste sentido, apresentamos “**as formas de organização do trabalho pedagógico**” como categoria das análises dos dados constituindo um dos elementos da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, analisando os indicadores a saber: i) a organização do trabalho pedagógico: o planejamento e as orientações didáticas-pedagógicas, ii) a relação política e pedagógica professor e aluno/família, iii) o currículo em movimento na SEEDF: caderno da educação especial. Ressaltamos a relação dialética entre “as formas de organização do trabalho pedagógico” com o elemento do “enfrentamento das marcas do trabalho docente” que será detalhado no próximo capítulo.

3.1 A organização do trabalho pedagógico: planejamento e as orientações didático-pedagógicas

Os dados colhidos mostram a importante influência das formas da organização do trabalho pedagógico na atuação do professor na inclusão escolar, como podemos verificar na tabela abaixo. Ver tabela 13.

Tabela 13 - Marque os fatores que influenciam a sua atuação como profissional da inclusão escolar

Variável	Tipos de vínculo SEEDF					
	Efetivo	%	Tempo rário	%	Total	%
Contexto político na transição entre a integração e a inclusão escolar.	22	3,94%	11	4,15%	33	4,00%
Responsabilidade excessiva sobre minha atuação no processo da inclusão escolar.	35	6,26%	11	4,15%	46	5,58%
Obrigações de elaborar adequação curricular para os alunos da educação especial.	29	5,19%	20	7,55%	49	5,95%
Relação com outros profissionais que realizam atendimentos dos meus alunos com necessidades.	48	8,59%	27	10,19%	75	9,10%
A organização do trabalho pedagógico na escola.	70	12,52%	33	12,45%	103	12,50%
As contradições do trabalho coletivo na escola.	42	7,51%	18	6,79%	60	7,28%
Motivação para realizar um bom trabalho.	56	10,02%	29	10,94%	85	10,32%
Flexibilização e criatividade para lidar com o contexto da diversidade.	61	10,91%	27	10,19%	88	10,68%

Variável	Tipos de vínculo SEEDF					
	Efetivo	%	Tempo rário	%	Total	%
O carinho que recebo dos alunos da educação especial.	45	8,05%	22	8,30%	67	8,13%
O sentimento de ajudar os alunos diante da realidade sociocultural.	61	10,91%	35	13,21%	96	11,65%
Preocupação com minha formação para a inclusão escolar.	51	9,12%	26	9,81%	77	9,34%
A falta de clareza nas definições da minha função na inclusão escolar.	20	3,58%	4	1,51%	24	2,91%
Realização de outras funções na escola que ultrapassam os objetivos da minha função na .	19	3,40%	2	0,75%	21	2,55%
Total	559		265		824	

Fonte: elaborada pela autora

Verificamos que 12,50% dos professores da pesquisa acreditam que a organização do trabalho pedagógico – OTP influencia em sua atuação na inclusão escolar. Esse aspecto foi referendado pelos professores, como testemunham as falas a seguir, em relação à pergunta: **“Como se sente como professor da inclusão escolar?”**:

“Despreparado, sem orientação no trabalho pedagógico” (Professor 170, CRE-Planaltina).

Em outra questão “O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar?”:

“Mudei meu fazer pedagógico e minha postura profissional” (Professor 42, CRE- Plano Piloto).

“O trabalho com as diferenças e algumas limitações nos fazem repensar o nosso fazer pedagógico”. (Professor 54, CRE- Recanto das Emas).

Percebemos que as questões apresentadas se encontram na dimensão do trabalho pedagógico, visto como qualquer outro trabalho, passível de alienação (VILLAS BOAS, 2017). A alienação é vista como condição histórica e concreta do trabalho humano por meio da: valorização das coisas do mundo e desvalorização do próprio homem, produção de mercadoria e o próprio trabalhador como mercadoria, objetificação do trabalho como meio de sobrevivência, separação entre o produtor e o produto.

O oposto seria a emancipação humana, numa perspectiva revolucionária de transformação do homem, a qual discutimos no capítulo anterior, sobre a “visão de uma escola inclusiva no processo de humanização”. Os dados até aqui apresentados revelam que essa escola é possível, mesmo diante do capital, com uma inclusão padronizada, gerando exclusões. Neste sentido, os professores da pesquisa se encontram no movimento individual e subjetivo na

construção da sua profissionalidade docente, enxergando no contexto da alienação uma luta pela emancipação humana, mesmo que não percebam. Essa luta pode ser ou deveria ser coletiva por uma reorganização do trabalho pedagógico.

Conforme Edileuza Silva (2017, p. 27) “o planejamento faz parte da atividade humana e caracteriza-se pela concepção, pela ordenação e pela organização das atividades cotidianas”. Na educação é um processo metódico de diagnóstico e análise da realidade de modo contínuo em busca da definição das ações, objetivos, metas e recursos necessários para a materialidade do planejamento.

Portanto, no contexto da SEEDF o planejamento educacional em seus níveis macro (governos federal e distrital), “meso (coordenações regionais de ensino) e micro (escola e sala de aula)” pode desvelar-se como luta coletiva em busca da emancipação, refletindo na profissionalidade docente diante da função de ensinar associada a uma função social e à especificidade do conhecimento (SILVA, E., 2017, p.27). Dessa forma, Edileuza Silva (2017, p. 29) reforça que “planejar é refletir crítica e coletivamente para tomadas de decisões que expressam a concepção de educação, sociedade e cidadania dos sujeitos envolvidos”. Como sintetiza um professor em relação a “**O que mudou ao ser professor da inclusão escolar**”:

“A maneira como faço planejamento do ano letivo, a forma de lidar com os alunos foi uma oportunidade de crescimento profissional diversificada” (Professor 1, CRE – Samambaia).

Com a finalidade de discutirmos o planejamento em seu nível micro, é preciso fazer um resgate das pedagogias contra-hegemônicas: libertadora, prática, crítico-social dos conteúdos e a histórico-crítica (SAVIANI, 2013a), as quais surgem no processo de democratização na década de 80 como crítica e proposições à pedagogia tradicional, da escola nova e tecnicista. Neste contexto, defendemos a pedagogia histórico-crítica, “tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski” (SAVIANI, 2013a, p. 421), epistemologia da práxis como unidade teoria e prática, o que nos permite pensar na organização do trabalho pedagógico como atividade transformadora.

Portanto, perguntamos aos professores qual seria “**a maior dificuldade no contexto da inclusão escolar**”. Ressaltamos que a questão permitia marcar mais de uma opção. Ver tabela 14.

Tabela 14 - Maior dificuldade no contexto da inclusão escolar

Variável	Tipos de Turmas (Classe)											
	Especial		Comum		Comum inclusiva		Integração inversa		Em branco		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Dominar as especificidades dos diagnósticos dos alunos.	0	0,0%	21	11,80%	10	9,62%	1	2,44%	3	30%	35	10,26%
Lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.	1	12,5%	35	19,66%	12	11,54%	6	14,63%	1	10%	55	16,13%
Ensinar os conteúdos curriculares para os alunos da inclusão escolar.	1	12,5%	16	8,99%	18	17,31%	5	12,20%	1	10%	41	12,02%
Estabelecer comunicação com os alunos com maiores comprometimentos.	0	0,0%	11	6,18%	10	9,62%	4	9,76%	0	0%	25	7,33%
Fazer a adequação curricular dos alunos.	0	0,0%	12	6,74%	8	7,69%	2	4,88%	0	0%	22	6,45%
Estabelecer diálogo com os professores dos atendimentos/serviços especializados.	0	0,0%	5	2,81%	0	0,00%	0	0,00%	0	0%	5	1,47%
Organizar tempo e espaço para as atividades pedagógicas e formativas.	1	12,5%	11	6,18%	11	10,58%	6	14,63%	1	10%	30	8,80%
Lidar com as tarefas burocráticas do trabalho docente na inclusão escolar.	1	12,5%	16	8,99%	6	5,77%	5	12,20%	0	0%	28	8,21%
Lidar com a precariedade da estrutura física nas escolas.	1	12,5%	28	15,73%	13	12,50%	6	14,63%	2	20%	50	14,66%

Variável	Tipos de Turmas (Classe)											
	Especial		Comum		Comum inclusiva		Integração inversa		Em branco		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Lidar com a relação escola e família.	2	25,0%	23	12,92%	12	11,54%	6	14,63%	2	20%	45	13,20%
Não tenho dificuldade.	1	12,5%	0	0,00%	4	3,85%	0	0,00%	0	0%	5	1,47%
Total	8		178		104		41		10		341	

Fonte: elaborada pela autora

Como podemos verificar, os professores evidenciam os aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico: “lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos” (16,13%), “lidar com a relação escola e família” (13,20%), “ensinar os conteúdos curriculares para os alunos da inclusão escolar” (12,02%). Ao cruzarmos os dados com os tipos de classe, o item “organizar tempo e espaço para as atividades pedagógicas e formativas” também aparecem, vejamos:

- **Classe especial:** “lidar com a relação escola e família” (25,00%);
- **Classe comum:** “lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos” (19,66%);
- **Classe comum inclusiva:** “ensinar os conteúdos curriculares para os alunos da inclusão escolar” (17,31%);
- **Classe de integração inversa:** os professores se dividiram (14,66%): “lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos”, “organizar tempo e espaço para as atividades pedagógicas e formativas”, “lidar com a relação escola e família” “lidar com a precariedade da estrutura física nas escolas”, item que debateremos no próximo capítulo.

É interessante perceber as relações entre os itens mencionados com o tipo de turma. O professor de classe especial, por atender até dois alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Aspecto Autista – TGD/TEA e, em algumas escolas, alunos com Deficiência Intelectual – DI, acaba intensificando **a relação com a família**, pois esses alunos requerem maiores ajustes e planejamento. Hoje, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, utiliza-se o Instrumento Portage³⁴ para avaliação do desenvolvimento de aprendizagens, o qual faz perguntas que estão relacionadas às atividades de vida diária – AVA³⁵ e necessitam da colaboração da família para melhor avaliação, diante

³⁴ O instrumento Portage é gratuito e elaborado como parte de um programa modelo para atendimento de crianças em fase pré-escolar, com problemas de desenvolvimento, habitantes de área rural, na década de 70 (publicado em 1976, em Portage, nos EUA). O instrumento de cunho behaviorista/tecnicista utiliza padrões de desenvolvimento considerados normais para cada faixa etária, levando em conta as pequenas diferenças individuais. A Escala de Desenvolvimento Portage é um importante instrumento de observação, com 580 itens, e nos permite conhecer o estudante nas áreas de: sociabilização, linguagem/ compreensão, linguagem/ emissão, cuidados próprios, cognitiva e motora (comunicação oral em curso oferecido pela escola de formação de professores da SEEDF, de Transtorno Global do Desenvolvimento/ Transtorno do Aspecto Autista – TGD/TEA, ministrado por Mara Rúbia em 2016).

³⁵ A atividade de vida diária (AVDs) é compreendida como tomar banho, fazer higiene após o uso do vaso sanitário, escovar os dentes, comer adequadamente, etc. A AVDs faz parte do Currículo Funcional, que engloba essas e outras habilidades necessárias para a adaptação do aluno da educação especial no meio social (DISTRITO FEDERAL, 2014).

de itens do instrumento que correspondam a atividades vivenciadas em casa como, por exemplo: “tomar banho de forma independente”. Destacamos que esse instrumento permite, mesmo com suas fragilidades, a melhor elaboração do Planejamento Pedagógico Individual Anual – PPI³⁶ que deve ser realizado pelo professor no início do ano letivo. A relação família e escola será debatida mais à frente.

Os professores da classe comum evidenciaram a dificuldade **de lidar com os diferentes tipos de aprendizagem na sala de aula**. Compreendemos que esse contexto faz parte do trabalho docente na escola democrática (a classe comum mesmo sem alunos com diagnósticos). Entretanto, cabe ao professor, junto com a escola, planejar as atividades didático-pedagógicas, as quais “requerem o reconhecimento quanto à necessidade de revisão do trabalho pedagógico, articulando-o ao contexto social, a suas transformações e ao perfil do estudante da educação básica” (SILVA, E., 2017, p. 33) para o desenvolvimento de aprendizagens.

Assim sendo, apresentamos algumas respostas sobre a questão **“O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar”** que se alinham a essa busca por metodologias de ensino-aprendizagem:

“A busca por atividades diversificadas e diferenciadas para trabalhar os objetivos propostos para o ano” (Professor 130, CRE – Santa Maria).

“A preocupação em adequar as atividades pedagógicas e a didática” (Professor 106, CRE – São Sebastião).

“Passei a pesquisar mais sobre as especificidades das dificuldades de alunos inclusos e sobre como ensiná-los de maneiras diversificadas” (Professor 24, CRE – Taguatinga).

“Mudou tudo. A forma de trabalhar com os estudantes, colegas e com a família. A formação profissional, a busca por novas tecnologias, novos materiais e métodos. E o sentimento de ser uma pessoa melhor” (mais humana) (Professor 92, CRE – Paranoá).

O meu modo de ver e entender como acontece o processo de aprendizagem, principalmente o olhar para o outro, ter mais empatia, saber ouvir e compreender as necessidades de cada um” (Professor 34, CRE – Ceilândia).

Diante do exposto, também aparecem nos dados questões sobre **os recursos didático-pedagógicos**, os quais são parte também do plano de aula e são “os meios utilizados pelos

³⁶ O Formulário de Registro do Planejamento Pedagógico Individual (PPI) objetiva o registro descritivo da organização dos conteúdos trabalhados pelo Centro de Ensino Especial e em Classes Especiais dos estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD. A priorização de objetivos funcionais deve levar em conta as habilidades que a pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento necessita aprender para ser exitosa e ter um desempenho satisfatório em seu meio, propiciando a sua inclusão nos diversos contextos em desenvolvimento, familiar, escolar, comunitário e ocupacional.

professores para criar condições que favoreçam as aprendizagens dos estudantes, contribuindo para o alcance dos fins da educação” (SILVA, E., 2017, p. 340). Conforme Edileuza Silva (2017), o professor tem o desafio de utilizar os recursos tradicionais “livros, quadro, giz, mapas, globos, materiais concretos diversos” alinhados aos recursos tecnológicos digitais como “aparelhos telefônicos móveis, *tablets*, *smartphones* entre outros” (SILVA, E., 2017, p. 34).

Quando vamos ao encontro da realidade dos alunos da educação especial e com transtornos funcionais específicos, os recursos didático-pedagógicos exigem algumas especificidades, conforme a necessidade de cada aluno. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, ano da implantação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no seu art. 3º discorre sobre a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, que “inclui livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – Libras, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo”. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2016) em seu art. 28º preconiza a “oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam inclusão plena”.

Ou seja, além dos recursos comuns inerentes ao trabalho docente, o professor precisa se apropriar desses instrumentos específicos, embora a maior parte deles seja utilizada no atendimento especializado da Sala de Recurso.

Destarte, nos escritos sobre a *defectologia*, Vigotski (1997, p. 62, tradução nossa) enfatiza:

o importante é que o cego saiba escrever, mas não é importante fazê-lo movendo uma caneta pelo papel. Se ele aprender a escrever marcando o papel com perfuração, estamos diante de um mesmo princípio e diante de um fenômeno praticamente idêntico [...] não há diferença na abordagem educacional de uma criança deficiente e uma normal, nem na organização psicológica de sua personalidade.

Este exemplo apresenta medidas de como os instrumentos produziram recursos como o braile e a língua de sinais e hoje permitem aos cegos e surdos sua inserção e apropriação na sociedade letrada. Instrumentos que puderam mudar a prática social, como legenda nos filmes e avisos/nomes de placas em braile em locais públicos. Verificamos, então, uma atitude de respeito ao sujeito e combate à exclusão, possibilitando-lhe, então, o realizar livre de suas atividades (KLEIN; SILVA, 2012).

E em relação ao **método de ensino-aprendizagem**, concordamos com os estudos de Saviani (2013b, p. 65) sobre sua importância: “o método é essencial ao processo pedagógico” e envolve não somente a didática, mas também uma dimensão política. Os processos de ensino-

aprendizagem revelam o homem que se quer formar, podendo continuar na lógica capitalista de alienação e conformidade ou podendo fazer lutas individuais e coletivas em busca pela emancipação. Dessa forma, no contexto da escola democrática e inclusiva, há necessidade ainda maior de reorganização dos métodos e conteúdo, das atividades serem diversificadas e contextualizadas, que promovam a aprendizagem (SILVA, E., 2017).

A respeito da classe comum inclusiva, os professores apontaram **os conteúdos como fator de dificuldade**. É compreensível, pois a classe comum inclusiva é composta por alunos da educação especial e/ou alunos com transtornos funcionais específicos. Nesta situação, a turma pode ter redução do número de alunos se exige a elaboração da adequação curricular³⁷, que discutiremos mais à frente, como instrumento cujos ajustes dos conteúdos são elaborados pelo professor da turma em parceria com a professora especialista da sala de recursos. Dessa forma, apesar de ter o número de alunos reduzidos, acaba por não ser suficiente diante da complexidade de exercer a função docente com tantas especificidades na sala de aula, independentemente do diagnóstico. Na essência, temos uma inclusão escolar que ao exigir uma padronização do ensino acaba excluindo aqueles que não se adequam ao movimento diante de suas particularidades.

Os conteúdos são conhecimentos científicos e culturais, os saberes e as experiências que visam à formação integral do estudante, relacionando-se aos objetivos e tendo como características: relevância e significado dos saberes culturais de uma sociedade; conhecimentos organizados em áreas que se desdobram em disciplinas, núcleos temáticos, eixos, blocos curriculares, entre outras formas de organização; parte do currículo e da cultura; adequando às características cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais do estudante (VEIGA, 2008, *apud* SILVA, E., 2017, p. 32).

A cultura é a origem de formas especiais de comportamento, pois realiza a modificação da atividade das funções psíquicas e cria um novo nível de comportamento humano em seu desenvolvimento histórico (VIGOTSKI, 1995). Portanto, podemos compreender que o homem histórico e social faz modificações no seu comportamento, transformando suas inclinações e funções naturais, “funções elementares”, em novas formas de comportamentos culturais, “funções superiores”.

Neste sentido, no âmbito da educação especial na inclusão escolar a profissionalidade docente aparece em meio à compreensão da importância e das dificuldades de ensinar os conteúdos numa classe comum inclusiva. Pois, para que a verdadeira inclusão ocorra é

³⁷ Conforme os documentos da SEEDF, a **adaptação curricular** é compreendida como ajustes pedagógicos que favorecem a escolarização, com adequações do currículo regular (DISTRITO FEDERAL, 2010).

necessário o estudo da história do desenvolvimento cultural da criança com ou sem deficiência e entendê-lo como um processo de natureza única, entretanto diferente no seu percurso, ou seja, quando há um “defeito” orgânico na criança o desenvolvimento cultural ocorrerá de outra maneira, por um percurso indireto, já que o direto está impedido (VIGOTSKI, 1995). Isso pode ser uma justificativa para o uso não consensual da adequação curricular no DF.

Por último, os professores de classe de integração inversa, que expressaram os mesmos itens já explicados, demonstraram uma divisão de opinião entre si. Aparece também os fatores **tempo e espaço**, que podem “ser considerados inerentes ao trabalho docente, porque o profissional exerce a gestão do tempo para pesquisa e preparo das aulas, para o ensino propriamente dito na sala de aula” (CRUZ, 2017, p. 177). Talvez as respostas evidenciem a realidade complexa da classe de integração inversa. Pois, embora seja favorecida com maior redução, há também alunos com maiores comprometimentos biológicos, mas que devem ser provocados a se desenvolverem pela cultura, como defende a teoria histórico-cultural: devemos ir além dos limites biológicos (VIGOTSKI, 1997).

Neste sentido, a coordenação pedagógica é vista como “espaço-tempo primordial de planejamento do trabalho pedagógico” (SILVA, E., 2017). Ressaltamos a importância do planejamento coletivo, envolvendo todas as demandas da comunidade escolar. Assim, toda escola se compromete com todos os alunos, independentemente de terem diagnósticos. Para isso, é necessário que todos os professores se reconheçam como professores da escola inclusiva, e não somente de um tipo de turma, para que tanto as limitações e as dificuldades como os métodos de ensino-aprendizagem, os recursos didático-pedagógicos e os conteúdos, marcados pelo desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos, possam ser compartilhados. Incluindo, aqui, a avaliação que foi silenciada neste estudo, visto que perpassa todo o planejamento e o trabalho pedagógico, e que envolve as relações aluno-professor.

Contudo, para Silva (2017, E., p. 36), esse contexto pode ser referendado ainda pelo projeto político-pedagógico, entendido como “documento de identidade da escola, materialização do planejamento contínuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo” com suas dimensões política e pedagógica, relacionando os aspectos sociopolíticos e o comprometimento com toda a comunidade escolar.

Assim, todos os aspectos discutidos sobre o planejamento e as orientações didático-pedagógicas são tomados pelos professores participantes como importantes no processo de construção da profissionalidade docente por fazerem parte do cotidiano da escola. E, embora haja contradições na complexa diversidade da sala de aula no contexto da inclusão escolar, os sujeitos foram provados a fazer as reorganizações do trabalho pedagógico, reafirmando a

centralidade do conhecimento didático-pedagógico na demarcação e afirmação da profissionalidade docente.

3.2 Relação política e pedagógica do professor e aluno/família

A educação, em si, não se resume apenas ao ato de ensinar e nem está vinculada somente à escola, pois numa concepção de humanização emancipadora a educação de forma integral acontece em múltiplos lugares. Conforme o art.1º da LDB ° 9394/1996, a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, ou seja, “a escola deixa de ser o único espaço educativo para tornar-se uma articuladora e organizadora de muitas outras oportunidades educacionais no território da comunidade” (SILVA, E., 2017, p. 45).

Neste sentido, temos o objetivo de problematizar a educação no espaço escolar no que tange à comunidade escolar: professor, família e aluno e suas relações, uma vez que os dados apontaram a “relação professor aluno/família” como um indicador relevante para o elemento estruturante da profissionalidade docente na inclusão escolar. Essa relação desvelou sentidos contraditórios diante das especificidades do público da educação especial e alunos com transtornos funcionais específicos, suas famílias e o trabalho do professor.

Como podemos verificar nas repostas à questão **“O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar”?**,

*“O olhar e a empatia pelo **aluno e a família**” (Professor 12, CRE – Brazlandia)*

*“Mudou tudo. A **forma de trabalhar com os estudantes, colegas e com a família**. A formação profissional, a busca por novas tecnologias, novos materiais e métodos. E o sentimento de ser uma pessoa melhor (mais humana)” (Professor 92, CRE – Paranoá).*

*“Pude ter um olhar mais sensível às particularidades e também **para a família**” (Professor 8, CRE – Samambaia).*

*Comecei a **me sentir parte da vida dos educandos**, buscando fazer o melhor para ajudá-los a vencer os limites (Professor 84, CRE – Ceilândia).*

Como já abordamos anteriormente, a atividade docente é constituída pelas relações sociais (CRUZ, 2017). Assim, a função docente se materializa nas diversas relações inerentes à escola, sendo destacada aqui a relação entre professor aluno e família. As falas direcionam para um professor que reconhece nas relações humanas sua função docente. Segundo Cruz

(2017, p. 189), de um lado temos o “compromisso com a ampliação das oportunidades de aprendizagem e por outro, com o fornecimento de subsídios para participação cidadã crítica do projeto de educação e de sociedade que acredita estar construindo para seus alunos”.

Na análise de Cruz (2017), a relação professor e aluno acaba sendo refletida nas relações entre o professor e as famílias, diante da aproximação necessária, no caso da polivalência dos anos iniciais, visto que os alunos não são responsáveis por seus atos, tendo a família como representante legal. Essa relação é mais intensa com os alunos e a família da educação especial e os alunos com transtornos funcionais, visto que em algumas situações há necessidade de combinar ajustes e adequações mínimas para que o aluno seja verdadeiramente incluído no espaço escolar. Como por exemplo, o compromisso da família em levar o aluno nos atendimentos externos à escola:

“Não, ainda funciona como um depósito, as crianças são trazidas para a escola, tem monitoria, mas a família muitas vezes não as leva nos tratamentos” (Professor 127, CRE – Santa Maria).

Sacristan (1999) explica que o trabalho com a família constitui atividade concorrente, pois, se relaciona com as práticas de fora da escola, que são de grande importância para as práticas didáticas, responsabilidade direta e imediata do professor, sendo também influência direta na construção da profissionalidade docente. Pois, dentro da escola ou da sala de aula essas atividades promovem a interação entre culturas, evidenciando o papel social da família no processo de escolarização (CRUZ, 2017). Essas relações também são constituídas de valores subjetivos, importantes para a “relação de empatia, colocando-se no lugar do outro, para assim escolher objetivos e procedimentos de modo a alcançar uma forma fácil de ensinar” (CRUZ, 2017, p. 191). Ressaltamos a linha tênue de se compreender a empatia apenas na dimensão do acolhimento, uma vez que pode esvaziar a função docente utilizando-se de valores, acolhimento, “empatia” como finalidade única do trabalho docente. Desta feita, o professor tem que ter clareza sobre sua função: ensinar, conduzir a prática pedagógica de forma que os alunos se apropriem do conhecimento científico” (FACCI, 2012, p. 86).

Assim, o trabalho pedagógico do professor é definido por Villas Boas (2002, p. 203 *apud* Silva, E., 2017) como um “trabalho realizado na escola como um todo, e de sentido restrito, resulta da interação do professor com seus alunos em sala de aula”. Essa é a maior finalidade do trabalho docente, que mesmo na sua forma imaterial e intelectual por ser produzido pelo professor e consumido pelo aluno durante uma aula (SAVIANI, 2013a). Dessa

forma, a profissionalidade diante do trabalho que se assume como profissão pelo contexto do capital conta com as reações dos alunos como resultado da sua produção intelectual.

Retomamos a tabela 12, em que 13, 20% dos professores participantes apontam essa relação professor e família como fator de dificuldade na construção da sua profissionalidade docente e apresentamos respostas que indicam essa dificuldade, sendo a questão: **“Como você se sente como professor inclusão escolar?”**

“Em alguns momentos me sinto angustiada e só, pois a cobrança dos pais em relação aos avanços do aluno é grande e muitas vezes a família não faz a parte dela, deixando toda responsabilidade para a escola/professor”. (Professor 81, CRE – Taguatinga).

“Me sinto desafiada a realizar um bom trabalho, diante de tantas situações adversas. Com o difícil diagnóstico, a falta de apoio de outros profissionais como médicos, psicólogos, fisioterapeutas e psicopedagogos, a falta de apoio das famílias e muitas vezes da própria rede. (Professor 177, CRE – Sobradinho)”.

“Sinto-me ansiosa, na tentativa de fazer sempre mais, mesmo com pouca estrutura. O professor não pode ir além. A família tem uma parte muito importante” (Professor 22, CRE – Recanto das Emas).

Percebemos, então, a profissionalidade marcada com a intensificação do trabalho docente com a ausência dessa parceria/relação professor e família considerada um dever ou uma obrigação, ao que se refere o artº. 28 da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2016): “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Dessa forma, ultrapassa os motivos relacionados ao compromisso que a família deveria ter com o professor, a escola e principalmente o aluno.

Desta feita, concordamos com Cruz (2017) que alerta para a função dupla do professor, já que a “parte da família” não está sendo realizada, pois educar é dever da família, não cabendo somente ao professor realizar tal tarefa.

Essa dupla função parece dar margem, por vezes, a visões equivocadas sobre a relação afetiva inerente à relação professor-aluno, pautada na naturalização de uma afetividade de que seria dotada a mulher professora, e estaria imbricada também a discursos que tendem a reforçar a ideia de que não seriam necessárias habilidades e competências técnicas especializadas para o exercício da docência (CRUZ, 2017, p. 191).

O professor tem o dever de educar, mas sua função primordial é de ensinar conhecimentos cientificamente e culturalmente construídos pelo homem a seus alunos. Isso é ainda mais expressivo na inclusão escolar, como relatado na resposta abaixo para a pergunta:

“Para você a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme as necessidades dos alunos que recebe?”

“Não, ainda funciona como um depósito, as crianças são trazidas para a escola, tem monitoria, mas a família muitas vezes não as leva nos tratamentos” (Professor 127, CRE - Santa Maria).

Roldão (2017), com base em Noronha (2001), afirma que muitas vezes o professor acaba assumindo outras exigências além da sua formação, como agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, principalmente na inclusão escolar. Pois, ao receber os alunos da educação especial, corre o risco de encontrar sua função nas questões de aspectos afetivos e sociais, fugindo do ensino e conhecimento específico diante da complexidade de algumas deficiências ou transtornos específicos. Tais funções podem contribuir para uma desprofissionalização e uma antiprofissionalidade ao entenderem que a função de ensinar não é o mais importante, caindo no esvaziamento da função docente (FACCI; LIMA, 2012). Além disso, considerando o contexto da inclusão, muitos docentes relacionam essa inclusão como mais uma função, e não como parte do processo educativo que prevê uma educação de qualidade para todos.

Na análise dos dados percebemos que, no contexto da inclusão escolar, o professor da educação inclusiva, com sua característica de professor polivalente, resiste, em meio a contradições e ambiguidades, para compreender sua função docente. A polivalência ³⁸é compreendida como um professor que ministra todas as disciplinas curriculares, no nosso contexto, dos anos iniciais do ensino fundamental. A mesma é associada a “uma série de exigências didático-pedagógicas, tais como: articular práticas inter e transdisciplinares e desenvolver uma avaliação diferenciada dos alunos no processo de mediação da construção de competências” (CRUZ, 2017, p. 116).

No Brasil, a polivalência iniciou-se com a função docente de ministrar “aprendizagens fundamentais da leitura, escrita e conta, configurando-se ‘núcleo duro’ da aculturação dos alunos naquele período histórico”. Só posteriormente a história, a geografia, as ciências etc. foram acrescentados a esse “núcleo duro”, provocando conflitos entre aqueles que consideram arriscado “desviar a atenção dos alunos do que era essencial [...] dar ao povo tanta cultura”. (CRUZ, 2017, p. 116).

³⁸ Na realidade portuguesa a polivalência é historicamente marcada pela informalidade do início das escolas, no formato com poucas escolas e poucos alunos. Assim, se constitui a monodocência com necessidades curriculares e pedagógicas específicas e, por seu formato, não apresentava nenhuma necessidade de se colocar professores por áreas disciplinares (CRUZ, 2017, p.118).

Neste contexto, consoante com o desenvolvimento histórico que envolve as revoluções e a Modernidade, a função docente sofre mudanças, além de fazer parte de um universo não consensual entre as opiniões de especialistas que defendem sua pedagogia. Neste aspecto, os dados nos mostraram novamente as contradições que envolvem a função docente de um professor polivalente com a escolarização e a inclusão escolar: **“Para você a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme as necessidades dos alunos que recebe?”**

*“Em parte. **Socializar**, ser parte de um grupo é importante para o crescimento de todo indivíduo. **Entretanto é necessário desvincular o sucesso do aluno de resultados expressivos**”. É importante conscientizar pais, estudantes e professores para que saibam lidar com a frustração (Professor 68, CRE – Gama).*

*“Sim. Beneficiando a **socialização** dos estudantes, valorizando a diversidade no ambiente escolar e contando com o apoio especializado” (Professor 86, CRE – Ceilândia).*

*“Sim, eu acho que os alunos têm a **oportunidade de estar juntos com os que também são diferentes. E essa troca gera benefícios para todos**” (Professor 91, CRE – Paranoá).*

As análises indicam uma visão de escola pela socialização “reduzida somente às interações sociais” (DUARTE, 2001). Para melhor compreensão, consultamos, no dicionário Aurélio,³⁹ o conceito da palavra “socialização”, e apresentamos aqueles relacionados à temática de estudo: “Ato ou efeito de socializar, de tornar social ou comum a uma sociedade”. O dicionário apresenta mais dois conceitos conforme os estudos das ciências: na sociologia, “desenvolvimento da consciência social, do espírito de solidariedade e cooperação nos indivíduos de uma comunidade” e, na psicologia, “adaptação de uma criança à vida em grupo (família, escola etc.)”.

Em relação à palavra “socializar”, aparecem os seguintes conceitos: “tornar social; agregar ou inserir em sociedade, em convívio social: socializar uma cultura”. Na psicologia: “adaptar uma criança à vida do grupo”, e na política: “fazer com que se torne socialista, partidário do socialismo: a doutrina marxista pretende socializar os bens privados; país que não se socializa”.

Percebemos, então, a complexidade de sentidos que essas palavras podem elaborar. Mas, na análise das frases em sua totalidade, enxergamos os termos “socialização/socializar” em conformidade com o significado do dicionário no contexto da psicologia: “adaptar uma criança à vida do grupo”. Parece-nos não ser importante o aspecto do conhecimento científico como função social da escola, a qual abrange a apropriação dos saberes socialmente construídos

³⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/socializacao/> Acesso em: 3 nov. 2019.

pelo homem, ainda que seja na escola inclusiva, o que revela uma concepção da epistemologia genética difundida por Piaget (1978) e suas relações com a epistemologia da prática (DEWEY, 1959) e com a pedagogia da prática (SAVIANI, 2013a).

Essas concepções foram divulgadas fortemente na educação brasileira e podemos ver sua essência nas questões históricas já discutidas no capítulo anterior em relação à integração/inclusão escolar e inclusão social/inclusão escolar. No contexto atual do capital em suas múltiplas determinações, percebemos as suas continuidades diante das necessidades econômicas neoliberais: promover uma inclusão para diminuir gastos.

Numa abordagem histórica a deficiência do aluno e suas limitações biológicas nos documentos, normatizações e orientações pedagógicas estão relacionadas à teoria de Piaget, a qual prioriza o desenvolvimento biológico em detrimento do social e cultural (FACCI, 2003). Ou seja, neste contexto o aluno da educação especial só precisaria ser adaptado à escola regular, já que seus limites biológicos seriam respeitados e a função docente se delimitaria a receber esses alunos e flexibilizar momentos de aprendizagem. O que sinalizamos com a resposta sobre o **“nível de satisfação com a estrutura organizacional da inclusão escolar no Distrito Federal”**:

“O avanço dos alunos é pouco relevante do ponto de vista pedagógico”. (Professor 56, CRE – Gama).

Portanto, defendemos a função docente no seu sentido amplo de “ensinar algo a alguém” numa perspectiva humanizadora da teoria histórico-cultural, cujo professor tem a função de organizar o espaço escolar e de desenvolver as funções psíquicas superiores de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência (ou qualquer outra dificuldade). Eis um importante ensinamento importante de Vigotski (1997): “A coletividade como fator do desenvolvimento da criança anormal”. “É na atividade coletiva que se encontram as possibilidades de uma frutífera e promissora luta contra a deficiência”. (VIGOTSKI, 1997, p. 212 e 225).

Dessa forma, o professor não deve se ocupar em ensinar somente as funções elementares (biológicas) dos alunos da educação especial, nem tampouco promover só a socialização sem sentido e finalidade educativa. Ao contrário, deve realizar um importante trabalho com as funções elementares (funções naturais), porque elas organizam o sujeito, para desenvolver as funções psíquicas superiores. Assim, Padilha destaca: “a inserção das pessoas com deficiência, desde muito cedo, na coletividade, promove a luta contra as dificuldades”. Podemos então compreender as funções psíquicas de modo sintético, como funções culturais e sociais.

A pesquisa das funções psíquicas superiores, no processo do seu desenvolvimento, nos convence de que essas funções têm sua origem social tanto na filogênese como também na ontogênese. No que concerne à

filogênese, essa tese quase nunca encontrou objeções sérias, já que resulta absolutamente claro que as funções psíquicas superiores (o pensamento em conceito, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária etc.) vão se formando durante o período histórico de desenvolvimento da humanidade. Têm sua origem não na revolução biológica que conformou o biótipo do ser humano, mas sim no seu desenvolvimento histórico como ser social. Apenas no processo de vida social e coletiva têm se elaborado as atividades intelectuais próprias do homem” (VIGOTSKI, 1997, p. 14, tradução nossa).

Desse modo, Vigotski (1997) defende a importância do conhecimento científico e sua apropriação pela cultura que a humanidade adquire ou já adquiriu num processo histórico para conduzir esses percursos indiretos, caracterizando aqui o desenvolvimento de uma criança (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando um todo com ele [...]. Ambos os níveis de desenvolvimento - naturais e culturais - coincidem e se misturam um com o outro. As mudanças que ocorrem em ambos os planos se intercomunicam e constituem, na realidade, um processo único de formação biológico e social da personalidade da criança. **Na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um ambiente cultural, ele se torna um processo biológico historicamente condicionado.** Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode ser comparado com nenhum outro tipo de desenvolvimento, pois ocorre simultaneamente e em conjunto com o processo de maturação orgânica e, como seu condutor é o organismo infantil em mudança no processo de crescimento e maturação, há um processo único de formação do biológico e do social na personalidade da criança. (VIGOTSKI, 1995, p. 21, tradução nossa).

Neste contexto, a gestão democrática constitui-se como espaço coletivo de múltiplas determinações para o desenvolvimento das relações políticas e pedagógicas entre os professores, as famílias e os alunos. A gestão democrática é prevista no art. 206 da Constituição Brasileira de 1988, em suas dimensões pedagógicas, políticas e financeiras. Suas normas e peculiaridades são estabelecidas na LDB no artº 14 com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

É na escola democrática que se ampliam as relações sociais e culturais entre professor e aluno/família e toda a comunidade escolar, sendo na organização desse trabalho coletivo pedagógico e político que a profissionalidade docente se reforça em relação aos fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente (CRUZ, 2017).

Portanto, a relação pedagógica e política do professor com o aluno e a família está imbricada na construção da profissionalidade docente na inclusão escolar dos professores

participantes. Relação que envolve as contradições da função docente do professor polivalente, pois ora os dados apontam para uma concepção esvaziada no sentido da socialização, que tem provocado a desprofissionalização docente, ora direcionam para o sentido, o qual defendemos, de ensinar os conteúdos científicos para a apropriação dos sujeitos em meio à cultura.

3.3 O currículo em movimento da SEEDF: o caderno da educação especial

O currículo define a esfera educacional como uma “construção social e cultural, expressão de formas de organização de práticas educativas, sociais” de interações humanas, envolvendo as dimensões social, política e cultural como elemento estruturante do processo educativo (VEIGA; SILVA, 2018, p. 53). Destarte, o currículo se materializa por meio das práticas pedagógicas que permitem o desenvolvimento e a transformação dos alunos e profissionais da educação. Ao mesmo tempo, o currículo é um intercruzamento de práticas, não somente essas associadas à apropriação cognitiva dos sujeitos, mas também outras práticas que expressam ideologias, disputas políticas e seletividades, tal como as políticas de inclusão estão eivadas (SACRISTÁN, 2000).

Nesta perspectiva, os dados da pesquisa, além de indicarem a discussão já apresentada sobre os conteúdos na inclusão escolar, reforçaram a especificidade do instrumento da adequação curricular como indicador do elemento da profissionalidade docente relacionada às formas da organização do trabalho pedagógico. Para tanto, na intenção de compreendermos a totalidade do fenômeno, iniciamos com os pressupostos gerais do currículo em movimento da SEEDF, para adentrarmos na discussão sobre a adequação desse currículo, que *a priori* está relacionada ao caderno na parte da educação especial.

O Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014), apesar de algumas contradições e ambiguidades assume a perspectiva crítica e pós-crítica e baseia-se no pressuposto teórico da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1991) e da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997) pensando nas relações e formação do sujeito de forma integral, considerando os contextos social, econômico e cultural. Entretanto, esse currículo, apesar de ser inclusivo, contém uma divisão em cadernos específicos, apresentando de modo isolado o Currículo em Movimento da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Em 2018 é publicada a 2^o edição desse currículo diante da homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), que apesar das premissas contraditórias em relação à padronização do currículo num país com tanta diversidade cultural, apresentam a elaboração de apenas um caderno para todo o ensino fundamental, no sentido de unificação dos

módulos, porém inclui reflexões sobre a inclusão escolar somente no caderno da educação infantil. Permanece, assim, a divisão do currículo em movimento com a educação especial com o caderno da educação especial de 2014. Ou seja, mesmo com atualização do currículo, a divisão entre o ensino regular e o ensino da educação especial permaneceram.

Conforme os estudos de Veiga e Silva (2018, p. 59), a BNCC explicita um empobrecimento do currículo, numa perspectiva empresarial da educação; as autoras afirmam a necessidade de uma “análise crítica da BNCC, calcada no aplicacionismo instituído de forma vertical e ditatorial para legitimar a política pública”. As entidades acadêmicas como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional Brasileira de Formação de Professores (Anfope) também apresentam suas posições contrária à BNCC:

A Anfope, em nota ⁴⁰ em setembro de 2018:

Consideramos esta Base Nacional Comum Curricular uma proposição curricular anacrônica e ultrapassada que recupera a concepção de competências e habilidades, que aponta para a implantação de processos de centralização, padronização e controle incompatíveis com a formação integral de estudantes e professores, desrespeitando a rica diversidade cultural e autonomia das escolas brasileiras. A BNCC é inaceitável do ponto de vista curricular, pedagógico e educacional, pois intensifica processos de precarização do ensino nas escolas públicas, prejudicando principalmente os estudantes oriundos das camadas populares.

A Anped, em nota ⁴¹ em maio de 2018, também apresenta argumentos críticos:

A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo

⁴⁰ A Anfope posiciona-se com as demais entidades científicas do campo educacional, com os movimentos sociais organizados, com os trabalhadores e estudantes e com os setores progressistas da população, em defesa da democracia, hoje ameaçada pela judicialização da política e pela politização do judiciário, em nome de um parcial combate à corrupção e da alegada necessidade de ajustes fiscais e cortes de gastos, que comprometem os direitos e princípios constitucionais e o atingimento das Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf> Acesso em: 3 nov. 2019.

⁴¹ A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação para professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em 3 nov. 2019.

contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações.

Esse contexto nos remete a vários questionamentos sobre os duelos políticos que envolvem a construção de qualquer documento norteador da educação, pois dentro de um espaço democrático as leituras e concepções do homem, do sujeito em sua totalidade são diversas. Assim, podemos inferir algumas hipóteses sobre a essência desse movimento do currículo comum e o modo como o currículo da educação especial fica isolado e sem alterações para uma possível 2ª edição, sendo que a partir da BNCC acreditamos que a fragmentação permanecerá, sendo mais uma luta política a favor da emancipação: i) uma maneira de dizer à comunidade escolar (profissionais da escola, alunos e família) que diante da complexidade que envolve o currículo da educação especial na inclusão escolar ainda há necessidade de maiores discussões coletivas para unificar esses documentos; ii) um modo de expressar um atenção diferenciada para o trabalho pedagógico de um público específico, evidenciando o trabalho do professor especialista; iv) a aparência sutil de que a inclusão total ainda está em processo na escola regular ou nas turmas regulares, assim esse currículo especial estaria direcionado apenas para as classes especiais na escola regular e atendimentos especializados nas escolas especializadas (que são modelos da integração escolar); e, por último, v) uma forma de evidenciar o trabalho do professor especialista, apontando concretudes de um trabalho intensificado.

Neste sentido, a concepção da educação especial em seu currículo vai em direção à não substituição do ensino comum, e apresenta os seguintes eixos estratégicos: institucionalização, financiamento e orientações das práticas pedagógicas inclusivas. Neste último temos o currículo escolar, abordado no documento como “instrumento essencial para a escola orientar-se na implementação e bom desempenho dos aprendizados inclusivos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 12).

O currículo em movimento determina que a instituição escolar, como reflexo das ações educativas, tem o objetivo de orientar as ações pedagógicas, sendo visto como “ferramenta primordial para a organização didática do processo de ensino e aprendizagem, que deve ser construído a partir da seleção do conhecimento e reinterpretação de práticas vivenciadas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas” (DISTRITO FEDERAL, 2010; 2014a, p. 17). Infere-se aqui uma maior responsabilização para a instituição escolar, quando o currículo e os conteúdos que o permeiam são impostos por uma cultura hegemônica enquanto os grupos sociais excluídos geralmente são silenciados como forma de neutralizar qualquer reação aos que estão à margem da sociedade (SANTOMÉ, 1998).

Desse modo, temos urgência de um currículo não fragmentado e que seja visto como “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013b, p. 17). Neste sentido, o currículo movimenta a instituição escolar como reflexo das ações educativas e tem o objetivo de orientar as tarefas educativas, sendo visto como “ferramenta primordial para a organização didática do processo de ensino e aprendizagem, que deve ser construído a partir da seleção do conhecimento e reinterpretação de práticas vivenciadas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas” (DISTRITO FEDERAL, 2010; 2014a, p. 17).

Destarte, aprofundaremos um pouco mais sobre as adequações desse currículo em movimento, na especificidade do caderno da educação especial. Embora na questão 11 apenas 6, 45% dos professores tenham apontado esse instrumento como dificuldade no contexto da inclusão escolar, os dados das questões abertas expressaram aspectos tomados como importantes no processo de construção da profissionalidade.

Neste sentido, no âmbito dos documentos da SEEDF, a adaptação curricular é compreendida como ajustes pedagógicos que favorecem a escolarização, com adequações do currículo regular. Essas podem ser de maior ou menor intensidade (envolvendo alterações na organização escolar), apesar de ser referenciada a importância da participação da comunidade escolar. Ao analisarmos o currículo em movimento da educação especial, nos deparamos com seis normatizações que explicam essas adaptações, e as apresentamos em um quadro síntese (DISTRITO FEDERAL, 2014b):

Quadro 6 - Normatizações Sobre Adequação Curricular No DF

<p>Conselho de Educação do Distrito Federal, na Resolução nº 01, de 11 de setembro de 2012, no art. 45.</p>	<p>Adequação curricular da prática pedagógica: I - introdução ou eliminação de conteúdo, considerando a condição individual do estudante; II - modificação metodológica dos procedimentos, da organização didática e da introdução de métodos; III - flexibilização da carga horária e da temporalidade, para desenvolvimento dos conteúdos e realização das atividades; IV - avaliação e promoção com critérios diferenciados, em consonância com a proposta pedagógica da instituição educacional, respeitada a frequência obrigatória (DISTRITO FEDERAL, 2012).</p>
<p>MEC/SEESP/SEB (1998). (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 25).</p>	<p>Níveis da adaptação curricular: •Adaptações relativas a projeto pedagógico: currículo escolar, organização escolar e serviços de apoio;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> •Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem principalmente à programação de atividades elaboradas para sala de aula. •Adaptações individualizadas de currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e atendimento a cada aluno.
<p>Documento Saberes e Práticas: Recomendações de Escolas Inclusivas (BRASIL, 2006b):</p>	<p>Classificação da adaptação curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Intermitente: ocasional, nem sempre necessária, transitória e de pouca duração. Exemplo: apoio em momentos de crise. •Limitado: por tempo determinado e definido. Exemplo: reforço pedagógico. •Extensivo: atendimento contínuo. Exemplo: atendimento em sala de recursos. •Pervasivo: intensificado, contínuo e de longa duração ou para toda a vida. Envolve articulação entre as equipes que prestam atendimento ao estudante em ambientes variados. Exemplo: estudantes com deficiências mais agravantes ou múltiplas.
<p>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)</p>	<p>Conceito de adequação curricular:</p> <p>“[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola” (BRASIL, 1998, p.15).</p>
<p>LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).</p>	<p>Indica a adequação curricular:</p> <p>Para responder as demandas relacionadas às dificuldades, homogeneização da ação pedagógica e severidade ainda presente dentro do currículo.</p>
<p>A Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, no item III do art. 8º.</p>	<p>Defende adaptação curricular:</p> <p>Como “flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental de conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (DISTRITO FEDERAL, 2001)”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa organizado pelas autoras.

Esse quadro demonstra algumas incoerências diante das normatizações atuais que postulam apenas adequações razoáveis com pequenas alterações ou ajustes sem ocasionar prejuízos aos direitos humanos (BRASIL, 2008; 2011; 2015). Entretanto, dentro de uma conjuntura complexa da educação escolarizada, como realizar o trabalho pedagógico com uma única possibilidade de ajustes? Além disso, essas normatizações, contraditórias entre si, expressam nos professores participantes da pesquisa o sentido da adequação curricular ser

meramente um documento burocrático, como podemos ver em algumas respostas relacionadas à questão **“Percebo alguma limitação como profissional da educação inclusiva?”**:

*“Principalmente a falta de recursos e por vezes ainda a falta de coletividade para auxiliar o estudante pontualmente em algo prático que o fará crescer, normalmente **esbarra-se em documentos meramente burocráticos e que não apresentam relevância de fato no crescimento global dos estudantes**” (Professor 18, CRE - Samambaia).*

*Sim, **há uma parte muito burocrática** de preenchimento de documentação (Professor 127, CRE - Santa Maria).*

*“Creio que muito do que é feito pelas escolas públicas poderia ser mais fácil se **não houvesse tanta burocracia envolvendo os processos de adequações às necessidades dos alunos**” (Professor 139, CRE – Plano Piloto).*

*“Temos as equipes, **mas as obrigações pedagógicas engessam o atendimento do profissional**. Afinal, somos todos professores” (Professor 72, CRE – Gama).*

Desse modo, o próprio currículo em movimento da educação especial justifica a necessidade da adequação como flexibilização necessária, sem negar o currículo comum como base. Ou seja, “o estudante não deve aprender conteúdos diferentes, mas aprender conteúdos de diferentes maneiras”, pois o real sentido da inclusão é “estar na escola, participar, aprender e desenvolver suas potencialidades” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 25 e 26).

Portanto, essa flexibilização se constitui em diversos tipos de adequação curricular, as quais se referem a cada elemento do planejamento e da organização do trabalho pedagógico, como já discutido. “A maioria das adequações curriculares realizadas na instituição educacional é considerada menos significativa, porque são modificações menores no currículo regular e podem ser facilmente realizadas pelo professor em planejamento normal”, são elas: adaptações organizativas, adaptações relativas a objetivos e a conteúdo, adaptações avaliativas, adaptações em procedimentos didáticos e em atividades de ensino-aprendizagem, adaptações em temporalidade (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 27).

Segundo Dal Rosso (2008, p. 46) “O grau da intensidade varia combinada ou isoladamente em funções de alterações das condições técnicas e de mudança em sua própria organização”. Assim, temos as adaptações significativas, que são aquelas que atendem às especificidades dos alunos com “fatores de complexidade crescente de atividades e avanço de escolarização, defasagem entre sua competência curricular e de seus pares”: adaptações relativas a objetivos, adaptações relativas a conteúdos, adaptações relativas à metodologia,

adaptações relativas à avaliação, adaptações significativas em temporalidade (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 27) .

Para melhor compreensão, segue o quadro abaixo:

Quadro 7 - Tipos de Adequação Curricular

Adaptações menos significativas	Adaptações significativas
<p>Adaptações organizativas: questões organizacionais em sala de aula, de materiais didáticos, de espaço e ainda previsão de tempo para desenvolvimento de atividades.</p>	<p>Adaptações relativas a objetivos: sugerem decisões que modificam de forma significativa o planejamento quanto a objetivos definidos: eliminação de objetivos básicos quando estes extrapolam condições do estudante de atingi-los, seja temporária ou permanentemente.</p>
<p>Adaptações relativas a objetivos e conteúdo: referem-se à priorização de áreas ou unidades a serem abordadas como leitura, escrita e cálculos, buscando o desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe e de persistência para a conclusão de atividades.</p>	<p>Adaptações relativas a conteúdos: introdução de conteúdos essenciais, assim como <u>eliminação de conteúdos que, apesar de essenciais ao currículo são inviáveis para aquisição por parte do estudante.</u></p>
<p>Adaptações avaliativas: referem-se à modificação em instrumentos e técnicas de avaliação de modo que especificidades de estudantes com deficiência sejam atendidas.</p>	<p>Adaptações relativas a metodologia: quando existe necessidade de introdução de métodos específicos de atendimento ao estudante, devem ser orientados pelo professor em atendimento educacional especializado.</p>
<p>Adaptações em procedimentos didáticos e em atividades de ensino-aprendizagem: referem-se ao como ensinar, alteração e seleção de métodos mais acessíveis, introdução de atividades prévias, complementares e alternativas que preparem o estudante para novas aprendizagens.</p>	<p>Adaptações relativas a avaliação: estão vinculadas às alterações em conteúdo que foram acrescidos ou eliminados, evitando-se assim cobrança de resultados que possam <u>estar além da capacidade</u> do estudante.</p>
<p>Adaptações em temporalidade: dizem respeito ao tempo previsto para a realização de atividades e para se alcançar objetivos traçados</p>	<p>Adaptações significativas em temporalidade: são ajustes temporais realizados para que o estudante adquira aprendizagens necessárias a seu desenvolvimento, considerando seu próprio ritmo. Requer uma avaliação de contexto escolar e familiar, pelo fato da possibilidade de um <u>prolongamento maior de tempo de escolarização</u> do estudante, não significando retenção, mas parcelamento e sequenciamento de objetivos e conteúdos.</p>

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 26-28).

Estas subdivisões e adaptações curriculares vêm contribuindo para a intensificação do trabalho docente, devido à falta de apoio adequado para a realização do trabalho do profissional da educação. O currículo em movimento aponta a importância da participação de toda a comunidade escolar, e que o professor é o “agente principal na definição do nível de competência curricular do estudante, bem como na identificação de fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 28).

Além disso, podemos destacar que esses tipos de adaptação curricular estão carregados de contradições, pois como os elaboradores/organizadores poderão prever que os professores poderiam realizar uma análise e definir o que o aluno é capaz ou não de aprender? Seria justa a eliminação dos conteúdos? Essas questões são contrárias à teoria histórico-cultural, na qual Vigotski (1997) defende uma educação social para todos, para que mesmo aquelas crianças atípicas possam ter acesso aos mesmos conhecimentos que as típicas.

Deixem que as crianças mentalmente atrasadas estudem por mais tempo, que aprendam menos do que as crianças normais, e, enfim, sejam educadas de forma diversa, aplicando-se métodos e procedimentos especiais adaptados às características particulares de sua condição, mas façam com que elas estudem o mesmo que as demais crianças, que recebam a mesma preparação para a vida futura, para que, mais tarde, participem dela em pé de igualdade com as demais” (VIGOTSKI, 1997, p. 20, tradução nossa).

Todavia, fica a indagação sobre essas afirmações de Vigotski (1997) serem em outro contexto histórico, político e cultural: será que na época atual, diante dessa escolarização com os conteúdos padronizados para o mercado de trabalho, com a competição do sistema e o currículo complexo para todos, ainda sim poderíamos manter essa afirmação? Nos próprios estudos do autor encontramos respostas:

A adaptação no processo da inclusão escolar pode ser devido ao caótico sistema capitalista em que estamos inseridos, pois o ambiente social da contemporaneidade apresenta uma “contradição radical entre a experiência precoce da criança e suas formas de adaptação mais tardias”. Desse modo, enquanto as questões sociais não forem solucionadas em sua totalidade, continuaremos com problemas na educação social que precisa de orientação adequada (VIGOTSKI, 2003, p. 199-200).

Nas respostas que debatem essa temática, encontramos também aquelas que não se opõem à adequação curricular, afirmando inclusive sua necessidade. Analisamos algumas respostas da mesma questão: **“Percebo alguma limitação como profissional da educação inclusiva?”**

“Formação. Visto que os cursos exigidos não contemplam a real necessidade de formação do professor. As limitações de estrutura física da escola também merecem um olhar atento, pois os alunos com necessidades especiais necessitam de adaptação de espaço, além da adaptação curricular”. (Professor 1, CRE – Samambaia).

“Fazer adequação curricular, com mais qualidade. Em alguns momentos, encontrar a maneira mais adequada para atender esse aluno” (Professor 146, CRE – Plano Piloto).

Vejamos também outra resposta sobre **“Para você a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme as necessidades dos alunos que recebe?”**

*“Está caminhando a passos lentos, ainda tem muito o que melhorar! **Principalmente na adaptação curricular efetiva**” (Professor 1, CRE – Samambaia).*

Nesses dados, o termo “qualidade” nos chama atenção: questionamos o que seria a qualidade da adequação curricular? Seria numa perspectiva alienante neoliberal para promover o aluno da educação especial no ambiente competitivo? Ou na relação com a atividade docente em suas dimensões: técnica, política, ética e estética, a qualidade se refere a um ensino competente (RIOS, 2010)?

Assim, podemos elencar algumas questões: i) qualidade no sentido técnico: envolvendo teoria e prática – práxis (VÁZQUEZ, 2011), embrincadas na necessidade do conhecimento, tanto para o professor – formação, quanto para o aluno – a importância da transmissão de conhecimento (SAVIANI, 2013b) na concepção social da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997) que entende o desenvolvimento do sujeito atípico de modo diferente, sendo preciso reorganizar caminhos alternativos para a apropriação dos conteúdos, pela cultura; ii) qualidade no sentido estético: que compreende a presença da sensibilidade que é “culturalmente seletiva, [...] guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário alcançar certas metas da vida [...] a sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se a uma atividade social significativa” para o sujeito (OSTROWER, 1986, p. 17 *apud* RIOS, 2010, p.97); iii) qualidade no sentido da ética e da política: ética no sentido de fazer algo com qualidade para o bem coletivo, nos princípios da moralidade, sendo simultaneamente política, vista como uma arte que comanda todas as outras, “o bem supremo é também um bem comum, a política tende a assegurar a todos este bem comum. Pois, o fim da vida política é a consecução de uma vida feliz em acordo com a essência do homem” (NORADI, 1997, p. 406-407 *apud* RIOS, 2010, p. 106).

Assim, a profissionalidade docente, numa perspectiva sociocrítica, surge da necessidade de o professor fazer críticas ao contexto social, à escola (CRUZ, 2017). Pois, sabemos que na realidade concreta os conteúdos e diversas atividades são suprimidos ou diminuídos sem ao

menos levantarem a hipótese de que ao mudar os instrumentos e as estratégias o aluno da educação especial pode ser capaz de aprender o que o aluno do ensino regular aprende.

Por outro lado, em relação aos alunos com comorbidades que comprometem fortemente o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, seria possível um trabalho docente com adaptações minimamente razoáveis? Essa é uma questão complexa longe de ser resolvida, mas cuja ponderação sobre ela é necessária, pois os embates da política de inclusão envolvem discursos neoliberais para a oferta uma educação básica para todos, mas o que tem ocorrido é o aproveitamento do discurso de igualdade para privilegiar políticas reducionistas para a sociedade em geral.

Neste contexto, ainda cabe ao professor compreender as determinações do currículo funcional como mais uma fragmentação na organização do trabalho pedagógico em relação aos conteúdos curriculares. Esse currículo é utilizado nas classes especiais e na escola especializada.

O currículo funcional é apresentado no currículo em movimento como um instrumento que objetiva a complementação do currículo da modalidade em que o aluno esteja inserido e a integração do aluno da educação especial com comorbidades específicas que demandam um trabalho diferente por parte do professor, diante das necessidades específicas. Normalmente são ligadas a questões orgânicas, deficiências permanentes e degenerativas que comprometem o funcionamento psíquico, cognitivo e sensorial, podendo prejudicar a aprendizagem escolar (DISTRITO FEDERAL, 2012, 2014b). Desse modo, o currículo funcional não substitui o currículo em movimento da educação básica em educação especial, pois considera que, mesmo nas situações de maior complexidade, o sujeito é capaz de aprender.

O currículo em movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) aponta três concepções do currículo funcional, que surgiu em 1970, na Universidade de Kansas (USA), para o trabalho de adaptação ao meio das crianças com deficiências. Na primeira, em 1980, Liliana Mayo, do Centro Ann Sullivan do Peru e Judith Le Blanc utilizam esse currículo para desenvolver habilidades funcionais com maior utilidade para que as crianças com deficiência pudessem ter êxito na vida, adaptando-se ao meio. Seriam as atividades básicas, que podemos relacionar às atividades de vida diária (AVDS) como comer e escovar os dentes. Entretanto, há uma defesa de que esse instrumento avance nessas questões, pensando em outros aspectos também importantes para a vida desses alunos.

A segunda teoria se refere a Lou Brown (*apud* COSTA, 2013), o qual direciona o currículo funcional para uma epistemologia pragmática, em que se evidenciam os aspectos

práticos em relação aos teóricos. Esses estudos destacam o desenvolvimento de competências e a dicotomia entre a teoria e a prática.

Por último, temos a concepção de currículo funcional que se aproxima dessas discussões, que é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) aprovada em 2001 na Assembleia Mundial de Saúde desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde – OMS. A CIF apresenta um modelo de funcionalidade que avalia o sujeito com deficiência em três dimensões: da biomedicina, da psicologia e do social. O discurso desse modelo, em sua aparência, até aponta alguns avanços no olhar da totalidade do sujeito, porém, ao ser discutido dentro de um currículo funcional para o desenvolvimento dos alunos da educação especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, reforça a pedagogia terapêutica (VIGOTSKI, 1997) dentro da educação.

Percebemos algumas permanências desse viés da influência dos termos e contextos da área da medicina gerando a secundarização das questões educacionais. Todavia, compreendemos que, em relação às questões orgânicas e clínicas, a medicina contribui com os aspectos voltados para o biológico do sujeito, mas o trabalho docente e a função da escola devem ser o foco num documento norteador das orientações pedagógicas.

Percebemos também que a característica base do currículo em movimento da educação especial inclusiva é a flexibilidade, mas também as contradições, pois ao mesmo tempo que defende a não substituição do currículo comum e o direito de todos os sujeitos a terem acesso ao mesmo currículo, acaba defendendo a fragmentação. O documento aponta ainda que o meio deve se adaptar aos sujeitos, mas também define formas variadas para a adaptação do sujeito ao meio, já que ele está inserido num sistema.

Nesse contexto, notamos uma complexa situação que envolve o currículo para os alunos da educação especial com maiores comprometimentos. Compreendemos que as habilidades básicas estariam relacionadas às funções psicológicas elementares ou primitivas, estudadas por Vigotski em sua teoria histórico-cultural, que enxerga o sujeito como ser ontológico constituído do biológico e da cultura, mas ele defende também que a educação não deve estar pautada apenas nessas funções e, sim, buscar desenvolver as funções psicológicas superiores, sendo esta a função da escola e do professor.

Desse modo, entendemos que todas as concepções citadas apontam fragilidades, principalmente as que discutem o currículo funcional, porém reconhecemos a tentativa de se avançar na educação especial, apresentadas pelos professores da pesquisa e diante dos documentos norteadores, mesmo em sua fragmentação.

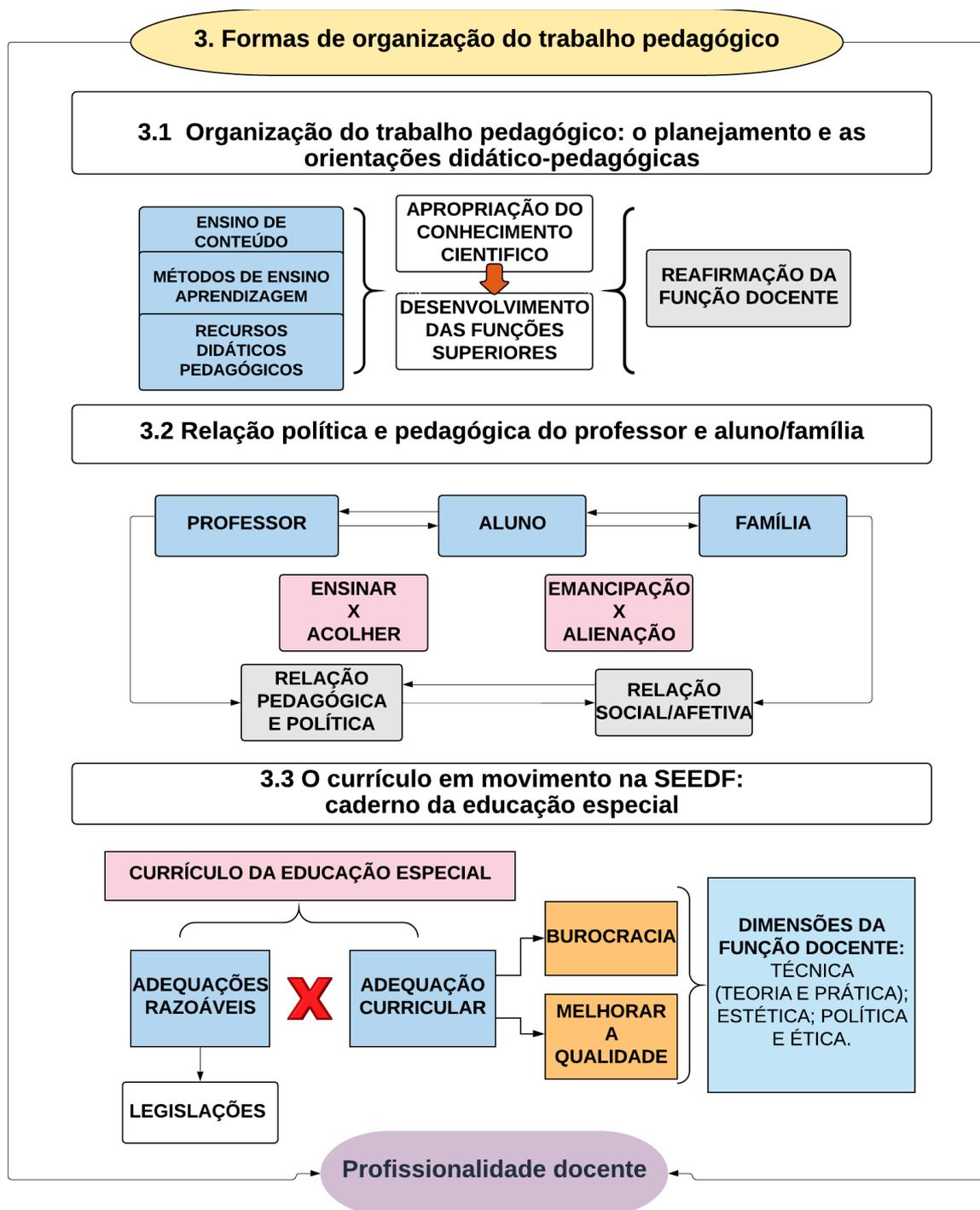
Assim, identificamos os elementos da profissionalidade docente, entre eles o “contexto da realização do trabalho” e os “conhecimentos teóricos da profissão” como parte da compreensão de que não bastam mecanismos como leis, decretos, entre outros, para determinar a inclusão como forma de atender a uma demanda social de educação inclusiva; é necessário uma educação que tenha “sinônimo de conscientização”, que não aceite o que está posto, mas que conduza a uma transformação pela “construção de uma comunidade humana sem opressores nem oprimidos” (FREIRE 1998, p. 32).

Neste contexto, encontramos na categoria formas de organização do trabalho pedagógico possibilidades, no processo educativo, para a luta cotidiana contra a alienação, produzindo em cada sujeito a humanidade de modo histórico e coletivo. Os professores da pesquisa, mesmo diante da complexidade que envolve a discussão dos elementos que reafirmam a função docente no ato de planejar os conteúdos curriculares e organizar métodos de ensino-aprendizagem, estão realizando seu trabalho pedagógico. É nesse movimento que a profissionalidade docente se constrói numa situação de resistência e desistência manifestada na prática de cada professor, com o objetivo de entender “os limites e as possibilidades de sua ação transformadora, orientada pelos compromissos com a classe que vive do trabalho” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 19).

Portanto, para a escola que inclui uma diversidade de públicos, o professor tem a função social de organizar “o quê”, “o como”, “o para quê” ensinar os saberes necessários para cada sujeito (grupos de sujeitos), por meio de estudo e pesquisa, definindo-os coletivamente com o apoio e a orientação da comunidade escolar e do Estado, com suas políticas e seus programas. Destarte, a coletividade ganha destaque nesse contexto complexo que é o trabalho docente diante da diversidade que a escola recebe, pois os professores estão encarregados de uma função complexa e reclamam com urgência por esse apoio e orientação em que todos possam construir uma escola pública inclusiva de qualidade.

O esquema a seguir nos fornece uma visão panorâmica de como a organização do trabalho pedagógico se constitui elemento da profissionalidade docente no contexto da escola inclusiva.

Figura 6 - Formas de organização do trabalho pedagógico



Fonte: elaborada pela autora

4 O ENFRENTAMENTO DAS MARCAS DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA

Kuenzer e Caldas (2009, p. 22) apontam o trabalho docente como “parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e as suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produz valores de uso e valores de troca”. Entretanto, esse mesmo trabalho que se submete ao processo do capital de forma alienada também pode ser emancipador e contribuir para a transformação de uma sociedade humanizada (BARROCO, 2012; DUARTE, 2016, FACCI, 2003; MARX, 2002; SAVIANI, 2013a, VÁZQUEZ, 2011; VIGOTSKI, 1997).

Neste sentido, como já mencionamos, o trabalho docente tem se constituído como categorias da alienação do trabalho objetificado (MARX; ENGELS, 2002; VAZQUÉZ, 2011): produção (sendo imaterial e intelectual, ou seja, improdutivo), intensificação (com o sofrimento e dificuldades envolvendo condições de trabalho), precarização (com redução de investimentos na educação, processos de flexibilização) e proletarização (com a perda do controle e desvalorização da docência). Ressaltamos que há divergências entre estudiosos sobre a proletarização do trabalho docente, já que é imaterial e intelectual, sendo consumido pelo aluno ao mesmo tempo que é produzido pelo professor (SAVIANI, 2013a). Todavia,

Em decorrência, a resistência desse tipo de trabalho não material a submeter-se às leis da exploração capitalista tende a cair por terra, vendendo os profissionais sua força de trabalho, objetivam um produto que é fruto de sua alienação, de sua própria transformação em mercadoria, e não fruto da coincidência entre sua subjetividade, sua consciência e as condições de materiais de existência, no sentido da utopia, de projeto de transformação da sociedade (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 19).

Tendo em vista esses pressupostos, como já mencionamos no primeiro capítulo, entendemos que o trabalho docente se revela como profissão nesse contexto neoliberal da escola democrática diante do processo histórico da inclusão escolar. Escola que nasce carregada de contradições, ambiguidades e tensões entre questões políticas e históricas do modelo da integração/inclusão escolar, das relações da inclusão social/inclusão escolar e dos sentidos de humanização. O professor, como profissional, percebe a necessidade de reorganizar seu trabalho pedagógico na realidade concreta, apresentando “o enfrentamento às marcas do trabalho docente na escola inclusiva”, último elemento constituinte da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar.

itens foram desvinculados das questões *a priori*, sendo realocados conforme relação com os indicadores que serão discutidos.

4.1 As marcas do trabalho docente na inclusão escolar

Oliveira (2004) chama atenção para as reformas de políticas educacionais que a partir da década de 90 apresentam uma centralidade no eixo de uma educação para a equidade social, como pode ser visto no segundo e no terceiro capítulo deste estudo, conduzindo normatizações e organização estrutural que pudessem compensar a desigualdade social. Essa nova regulação reflete-se diretamente na profissionalidade docente, a qual, no contexto da inclusão escolar, sobrecarrega o professor diante da combinação de outros fatores como os já apresentados nas categorias “visão de escola inclusiva em processo de humanização” e “formas de organização no trabalho pedagógico”.

Diante desse quadro, os professores acabam se responsabilizando pelo sucesso ou o insucesso da educação inclusiva. Vejamos as respostas que sinalizam essa discussão. **Questão sobre a organização estrutural da SEEDF.**

“No fim das contas o ‘problema’ (grifo do professor) fica com o professor (Professor 117, CRE – Samambaia).

“Acho que o professor de classe inclusiva é muito sobrecarregado, deixando a desejar o trabalho feito com o aluno em aula” (Professor 137, CRE – Plano Piloto).

“Na escola que trabalho percebo a preocupação e o esforço dos profissionais em fazer com que a inclusão aconteça de forma a atender a todos com equidade. Promovem palestras, algumas coordenações são direcionadas para nos orientar a desenvolver nosso trabalho respeitando as necessidades e especificidades de cada aluno. Porém, percebo que muitos professores não concordam com a inclusão ou não tem preparo adequado, pois as turmas são cheias e a carga de trabalho os sobrecarrega juntamente com a falta de estrutura da escola” (Professor 04, CRE – Plano Piloto).

Como percebemos, os professores desta pesquisa estão construindo sua profissionalidade docente com fortes elementos de sofrimento e intensificação do trabalho docente, que implica vários fatores em relação à inclusão escolar. Esses elementos são apontados por Curado Silva (2017, p. 12) como marcas de “sofrimento e intensificação ao trabalhador, de forma que provoque o adoecimento, como mostram estudos atuais, e/ou a desistência por dentro da profissão, em que há perda do sentido da sua prática docente”, como podemos constatar nas respostas à questão: **“O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar”?**

“Aumentaram minhas angústias” (Professor 164, CRE – Planaltina).

“Depois de 28 anos de profissão, me sinto frustrada por não conseguir oferecer um trabalho de qualidade aos alunos especiais e aos demais”. (Professor 142, CRE – Plano Piloto).

“Pude perceber que a frustração faz parte da minha profissão. Mesmo com o desejo de fazer 100%, seu trabalho sempre esbarra em faltas de outros setores” (Professor 69, CRE – Gama).

Enfim, entende-se por boas condições de trabalho “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio” aos professores e a toda a comunidade escolar. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 32). Porém, essa falta de condições na escola democrática, que já recebe uma diversidade de público escolar, ao receber os alunos da educação especial, como um feito histórico, além das contradições intensifica o trabalho docente com marcas subjetivas que configuram a profissionalidade docente. Dessa forma, apresentamos aqui alguns dos elementos das condições de trabalho presentes na profissionalidade docente dos professores participantes.

Assim, perguntamos aos sujeitos se **consideravam ter boas condições de trabalho:** Ver Tabela 15.

Tabela 15 - Condições do trabalho docente

Variável		Tipo de Turma (Classe)											
		Especial		Comum		Comum inclusiva		Integração inversa		Em branco		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Considero ter boas condições de trabalho para atuação com a inclusão escolar.	Discordo Plenamente	0	0,0%	17	18,28%	4	7,69%	3	14,29%	0	0,00%	24	13,56%
	Discordo	2	40,00%	30	32,26%	19	36,54%	6	28,57%	0	0,00%	57	32,20%
	Tenho Dúvida	2	40,00%	21	22,58%	15	28,85%	5	23,81%	3	50,00%	46	25,99%
	Concordo	1	20,00%	15	16,13%	9	17,31%	6	28,57%	2	33,33%	33	18,64%
	Concordo Plenamente	0	0,0%	4	4,30%	2	3,85%	1	4,76%	1	16,67%	8	4,52%
	Sem informação	0	0,0%	6	6,45%	3	5,77%	0	0,00%	0	0,00%	9	5,08%

Fonte: elaborada pela autora

Os dados explicam que 32,20% dos professores participantes discordam sobre terem boas condições de trabalho. Quando olhamos por tipo de turma, a discordância permanece, entre a classe comum (32,26%) e a comum inclusiva (36,54%). Porém, dois grupos de professores se dividem: da classe especial entre “discordo” (40,00%) e “tenho dúvida” (40,00%); da integração inversa “discordo” (28, 57%) e “concordo” (28, 57%). Esses dados chamam atenção porque, em primeiro lugar, nenhum professor marcou “discordo plenamente” e em segundo lugar, para o fato de que a classe comum não possui direito à modulação⁴² com redução de turma. Sabemos que, embora exista o direito de redução de turma conforme cada público escolar da educação especial, essa redução pode ter sido considerada pouca, diante da complexidade dos alunos que recebe. Como exemplo, apresentamos a redução de turma prevista para alunos com transtornos funcionais específicos. Ver Quadro 9.

Quadro 8 - Formação de turma do Ensino Fundamental (anos iniciais): classe comum inclusiva

FAIXA ETÁRIA	ETAPA		NÚMERO DE ESTUDANTES POR TURMA				CLASSE COMUM INCLUSIVA						
			ÁREA URBANA		ÁREA RURAL		DPAC, DISLEXIA		TDA/H		TOD, TC		
			Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Nº de estudantes por turma	Total de estudantes por turma	Nº de estudantes por turma	Total de estudantes por turma	Nº de estudantes por turma	Total de estudantes por turma	
Estudantes de 6 a 10 anos completos ou a completar até 31/03/2019	ANOS INICIAIS	1º Bloco do 2º Ciclo	1º ano	20	26	18	26	até 2	18	até 2	18	1	22
		2º ano	20										
		3º ano	20	28	21	28							
	2º Bloco do 2º Ciclo	4º ano	26	30	21	30	1	24	1	24	1	22	
	5º ano	26	30	21	30	2	22	2	22				

Fonte: Portariaº 354 (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 57). Adaptado pela autora.

No contexto da redução do número de alunos da educação especial (com modulação específica para cada tipo de público da educação especial), apresentamos os seguintes exemplos (DISTRITO FEDERAL, 2018b). Ressaltamos que todas as modulações são mediante avaliação da equipe de apoio⁴³ da escola.

- Deficiência intelectual - DI: na situação de até 3 alunos com DI, a classe comum inclusiva poderá ter até 22 alunos (2º e 3º anos) e até 24 alunos (4º e 5º anos);
- Transtorno Global do Desenvolvimento/ Transtorno do Aspecto Autista – TGD/ TEA: na situação de até 2 alunos com TGD DI, a classe comum inclusiva poderá ser reduzida até 24 alunos (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

⁴² A modulação de turmas é prevista nas portarias de estratégia de matrícula e é publicada no final de cada ano, para ser utilizada no ano letivo subsequente. Nos casos de modulação para redução de turma, estes devem ser previstos no ano da publicação dessa portaria (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

⁴³ A equipe de apoio na SEEDF para avaliação dos alunos é composta pelos: Serviço de Orientação Educacional – SOE, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA e Atendimento Educacional Especializado – AEE (Sala de Recurso – SR).

Na classe de integração inversa para o mesmo público-alvo, a modulação acontece:

- DI: até 3 alunos DI numa turma de até 18 alunos;
- TGD/ TEA: até 2 alunos com TGD/ TEA por turma com até 15 alunos.

Para fins de comparação, a redução na classe especial é maior:

- DI: de 6 a 12 alunos com DI somente;
- TGD/ TEA: com até 2 alunos somente.

Dessa forma, a redução maior de alunos pode se configurar como parte da profissionalidade no sentido subjetivo e objetivo na intenção de fugirem “de condições de trabalho ainda precárias, desvalorização da atividade docente, desvalorização salarial e demandas de uma classe que vive do trabalho” (FRANCO; SOUSA; MEDEIROS; MEDEIROS, 2017, p. 151) e não por terem compreensão da sua função docente com os alunos da educação especial que justificam a redução da turma. A constatação pode ser identificada nessas respostas, sendo a primeira em relação à questão sobre a “**estrutura organizacional do DF**” :

*“Infelizmente a inclusão ocorre somente no papel. A realidade da sala de aula **com turmas lotadas** dificulta o preparo, causando desgaste para o profissional. (Professor 110, CRE – Guará).*

*“Não, falta a nós mais informações sobre e **também muitos alunos com dificuldades grandes na mesma turma**”. (Professor 77, CRE – Taguatinga).*

Neste contexto, as condições de trabalho relacionadas à modulação de turma reforçam a intensificação do trabalho tema que discutiremos mais à frente.

Outro elemento expressivo que aparece nos dados sobre as condições de trabalho é a falta de apoio, que nas respostas aparece como relações com a modulação de turma. Questionamos sobre a “**organização estrutural da inclusão escolar no DF**” e “**o que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar**”:

*“A importância de **ter uma turma reduzida** e um **apoio de um monitor**” (Professor 131, CRE – Núcleo Bandeirante).*

*“Os professores poderiam **ter mais apoio** em curso de formação/qualificação profissional, com mais espaço, tempo para leitura e produção. Equipes multiprofissionais, espaço físico adaptado e recursos e materiais. Parceria constante com a Secretaria de Saúde com retornos rápidos. **Melhores condições de trabalho**” (Professor 92, CRE – Paranoá).*

*“o sentimento de um professor que trabalha com a sala **superlotada** e tem estudante e recebe um estudante a mais com **necessidades especiais**, sem ter uma ajuda de alguém*

que seja especializado. Ficando "na mão", "tendo que se virar" (Professor 103, CRE – São Sebastião).

“Este ano foi a primeira vez que estou trabalhando com aluno especial. Este aluno **não foi incluso na redução de turma**. Como sou nova na área da docência, **sinto uma falta de apoio** e até despreparo, às vezes, torna um desespero, mas estou aprendendo a lidar. Procuro, buscar especialização, pois acredito que todo profissional precisa saber” (Professor 83, CRE – Ceilândia)

A ausência de apoio na escola inclusiva pode ser interpretada como a falta de um profissional específico para atuação em turmas inclusivas, “o monitor”, ou na realidade concreta “o educador social”. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2016), artº. 28 garante no inciso XVII - oferta de profissionais de apoio escolar. Na lei não há mais informações sobre como seria esse apoio. Essa constatação é verificada na tabela a seguir, sobre o item 2. **“Considero importante o apoio do monitor/educador social na classe inclusiva”**.

Tabela 16 - Importância do Apoio do monitor/educador social

Variável		Tipo de Turma (Classe)											
		Especial		Comum		Comum inclusiva		Integração inversa		Em branco		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Importância do apoio técnico/pedagógico do monitor	Discordo Plenamente	0	0,0%	2	2,13%	1	1,96%	0	0,00%	0	0,00%	3	1,69%
	Discordo	0	0,0%	0	0,00%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%	3	1,69%
	Tenho Dúvida	1	20,00%	3	3,19%	6	11,76%	1	4,76%	0	0,00%	11	6,21%
	Concordo	2	40,00%	30	31,91%	15	29,41%	1	4,76%	2	33,33%	50	28,25%
	Concordo Plenamente	2	40,00%	52	55,32%	24	47,06%	19	90,48%	4	66,67%	101	57,06%
	Sem informação	0	0,0%	7	7,45%	2	3,92%	0	0,00%	0	0,00%	9	5,08%

Fonte: elaborada pela autora.

O monitor é de cargo Técnico de Gestão Educacional, o qual sofre com constantes exonerações no DF, pois há relações de desvalorização em relação à profissão. Tem a função técnica como acompanhar o aluno nas atividades diárias, mas não há apoio pedagógico. A marca dessa desvalorização é a presença dos educadores sociais nas escolas do DF.

O educador social faz parte de um programa do DF que contrata de modo voluntário pessoas para trabalharem nas escolas inclusivas. Não há capacitação específica e nenhuma regulamentação (escolarização e certificação) que reconheça o educador social com profissão. “O papel do educador social estaria mais vinculado ao social do que ao educacional, ou seja, a preocupação parece que tem sido com a questão social” (MARQUEZ, 2012), e no DF a função é configurada: auxiliar na organização do material pedagógico, desenvolver projetos e oficinas com os estudantes, acompanhar os alunos nas horas de refeições e de higiene pessoal e estimular a interação social entre colegas (PROGRAMA...[2019])⁴⁴.

Neste sentido, podemos observar a relação ainda expressiva da escola inclusiva apenas como educação social. Além disso, esse tipo de contratação reafirma a desvalorização da carreira docente, pois colocar no âmbito escolar pessoas sem formação específica para desenvolver junto ao professor o trabalho na escola parece descaracterizar a função docente. Inclusive relacionada à comunidade escolar, que vincula o educador com a profissão docente e movimentos que lutam pela regulamentação dessa profissão, como podemos ver nos estudos de Marques (2012): “a atuação do Educador Social nas escolas não significa que esse trabalhador é um professor. Porém, é comum os alunos chamarem o Educador Social de professor. E alguns Educadores Sociais se percebem como professores, têm um sentimento de pertencimento à docência” (MARQUES, 2012, p. 1).

Acreditamos ser necessária a valorização do profissional monitor, que pode acontecer por meio de uma reestrutura da carreira, incluindo também o trabalho pedagógico e não somente atividades técnicas. A necessidade de formação superior específica na área de educação aumentaria o salário e atrairia outros profissionais, tornando menos vulnerável essa função. Todavia, parece-nos não ser a intenção do Estado neoliberal, que cada vez mais desvaloriza os profissionais da educação, pois há a intencionalidade de reduzir investimentos públicos para dar espaço ao mercado privatista.

Medonça e Silva (2015, p. 68) reiteram outro sentido sobre a falta de apoio:

O trabalho em parcerias não faz parte da rotina dos professores. Há uma tradição separatista e um histórico de trabalho isolado na cultura docente escolar. Sendo cada professor responsável pela sua turma. Os sucessos (que

⁴⁴ Os educadores sociais trabalham no suporte de atividades de ensino integral, especializado e infantil, e no terceiro ciclo fundamental (dos 6 aos 9 anos de idade), cada qual com capacitação própria. O tempo de voluntariado diário em cada unidade escolar terá duração de quatro horas, estabelecido em comum acordo com a equipe gestora. Cada voluntário terá direito a ressarcimento diário de R\$ 27 para cobrir despesas de transporte e alimentação. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/programa-educador-social-voluntario/>. Acesso em: 4 nov. 2019.

são motivos de orgulho) e os fracassos dos alunos dependem da atuação do professor isoladamente.

As autoras reforçam a importância do trabalho coletivo nas escolas inclusivas. Principalmente se defendemos a luta pela humanização na inclusão escolar, como discutido na primeira categoria deste estudo.

Os próprios sujeitos da pesquisa apontam essa importância, ao responderem sobre as **“suas limitações na inclusão escolar”**:

“O trabalho coletivo com todos os profissionais da instituição de ensino. Nem todos se envolvem no trabalho de inclusão” (Professor 2, CRE – Samambaia).

*“Principalmente a falta de recursos e por vezes ainda **a falta de coletividade** para auxiliar os estudantes pontualmente em algo prático que os fará crescer, normalmente esbarra-se em documentos meramente burocráticos e que não apresentam relevância de fato no crescimento global dos estudantes”. (Professor 18, CRE – Samambaia).*

“Sim. os profissionais trabalham muito isolados” (Professor 70, CRE – Gama).

A postura individualista do professor não faz sentido, pois a aprendizagem se desenvolve na cultura, no ato de educação coletiva, inclusive em relação às marcas dos saberes, do conhecimento e da criatividade expressadas na construção da profissionalidade docente. Logo, é no momento coletivo, com compartilhamentos de prática pedagógicas unidas à teoria, que são construídos os elementos de transformação da realidade, como também as análises das situações que ainda precisam ser repensadas.

Outro sentido do termo falta de apoio remete à Equipe de Apoio da Secretaria de Estado e de Educação do Distrito Federal – SEEDF, constituída pelo Serviço de Orientação Educacional – SOE, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA e Atendimento Educacional Especializado – AEE (Sala de Recurso – SR), que serão discutidos mais à frente.

Por último, aparecem os aspectos relacionados à estrutura física das escolas, à estrutura organizacional, à falta de materiais e recursos pedagógicos, como podemos ver nas respostas abaixo, a respeito da seguinte questão **“a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme os alunos que recebe?”**:

“Em parte. Estado físico e pedagógico a desejar. (Professor 10, CRE – Brazlândia)”.

*Às vezes. Em algumas situações sim, **ainda há falta de materiais**, monitores, **recursos pedagógicos** (Professor 159, CRE – Planaltina).*

Não!! Falta estrutura física e até recursos pedagógicos. (Professor 19, CRE – Recanto das Emas).

Não, falta recurso didático (Professor 35, CRE – São Sebastião).

As questões sobre estrutura e recursos são contraditórias ao que se afirma como direito na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2016) em seu art. 28º: “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”. Entende-se que essas condições vinculadas a diversos programas financeiros da educação deveriam ser materializadas na escola, porém presenciamos a precarização da escola pública e sua tendência à terceirização.

Em contradição, sujeitos da pesquisa desvelaram “a existência da satisfação e do comprometimento” (KUENSER; CALDAS, 2009, p. 30), e mesmo diante das condições de intensificação do trabalho se mostram satisfeitos com o trabalho docente.

Perguntamos “se a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme as necessidades dos alunos que recebe”

Sim. Apesar de ser passível de grande melhora, acolhe e promove inclusão dos estudantes que recebe. (Professor 36, CRE – São Sebastião).

Sim. Quanto a minha escola, o trabalho desenvolvido é de qualidade, com profissionais bastante comprometidos. Equipe Gestora comprometida (Professor 174, CRE – Sobradinho).

Outra questão: “Como você se sente como professor da inclusão escolar?”

É bom ter essa função, é gratificante ver o progresso dos alunos que pertencem a "esse mundo". (Professor 138, CRE – Plano Piloto).

E gratificante apesar das dificuldades (Professor 116, CRE – Ceilândia).

É uma experiência bastante gratificante e desafiadora. Porém, há momentos em que nos sentimos impotentes querendo fazer mais e não tendo como fazer. (Professor 174, CRE – Sobradinho).

Gosto do desafio, sinto-me feliz e às vezes angustiada quando não consigo alcançar os objetivos propostos. (Professor 8, CRE – Samambaia).

Kuenser e Caldas (2009, p. 30) apontam reflexões importantes sobre esse sentimento contraditório: seria efeito da “alienação, conforme apontado pelas teorias crítico-

reprodutivistas, que induz o professor a se dedicar ao trabalho pela suposição ingênua de que estará contribuindo para melhorar a educação?” ou poderíamos encontrar um sentido de luta e transformação?

Dessa forma, os professores desta pesquisa apontam as condições de trabalho: marcas subjetivas, responsabilização, modulação das turmas, estrutura física, falta de recursos e falta de apoio como marcas da sua profissionalidade docente. Isso diante de um discurso cultural, inclusive da própria carreira, que centraliza na figura docente toda a preocupação em incluir os sujeitos antes excluídos. Assim se configura, para a manutenção do capital, o esforço em produzir culpados diante de um sistema com falhas e ausência de um projeto coletivo que valorize os saberes e os conhecimentos da profissão docente, intensificando a precarização do trabalho docente no contexto da inclusão escolar.

4.2 O contexto da formação docente na inclusão escolar

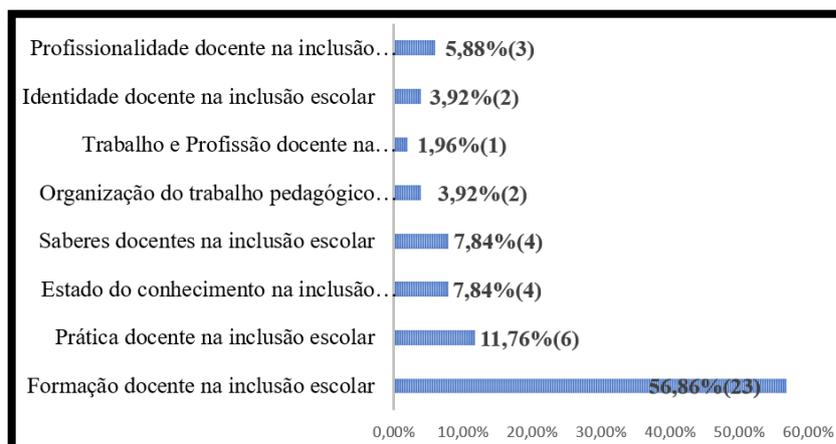
Os estudos sobre a formação de professores como elemento estruturante da profissionalidade docente ligada aos conhecimentos teórico-práticos da profissão docente (CRUZ, 2017) têm seu próprio objeto e se diferenciam da didática, da prática de ensino e do currículo, e vêm crescendo e tomando espaço no campo da educação.

Nos estudos de Cruz (2017, p. 44), podemos compreender também a profissionalidade docente como um “processo de aprendizagem profissional que está, portanto, estritamente ligado à formação docente, com destaque para os processos de formação inicial e continuada, e mais especificamente para o efetivo exercício profissional (...)”. E que se constrói por meio de uma interação dialética entre o **contexto pedagógico** da função docente (social e de ensino) e o **contexto profissional** que são os saberes selecionados para fazer parte de sua profissionalidade de forma técnica e sociocultural (SILVA, Eliane, 2006).

Neste sentido, como já mencionamos, compreendemos a função docente como um trabalho inteiro como função social: técnica (teoria e prática), estética, política e ética (RIOS, 2010) e como uma função de “ensinar algo a alguém” (ROLDÃO, 2007) e a relação com a formação docente, inicial e continuada, com suas peculiaridades no âmbito da inclusão escolar, objeto deste estudo.

No estado do conhecimento, já apresentado, a categoria formação foi evidenciada como principal objeto de estudo das pesquisas acadêmicas em relação à inclusão escolar com 23 (56, 86 %) produções acadêmicas. Vejamos no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Categorias do estado do conhecimento



Fonte: elaborado pela autora

Lembramos que a pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: dissertações, teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), artigo Qualis A e B da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e trabalhos em três eventos educacionais de grande repercussão nacional e internacional, a saber: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e Associação Nacional de Políticas e Administração Pública (Anpae), com recorte temporal de 2008 até 2018. E apresentamos aqui as principais discussões, por banco de dados e autor:

Nos eventos educacionais e Qualis A e B : os autores Garbini (2012); Costa e Leme (2015); Camizão e Victor (2015); Souza e Oliveira (2009); Marinho (2014); Jesus (2010); Reis, Oliveira e Santos (2017); Oliveira e Santos (2017); Lázara Silva (2015); Viegas (2011) discutem as políticas de formação docente no contexto da inclusão escolar. Michels (2011) cita em seus estudos a crítica sobre a formação docente com base na racionalidade técnica para o atendimento especializado.

Caramori (2016); Poker e Mello (2016); Kauss e Reis (2013); Agapito e Ribeiro (2017); Santos e Santiago (2013); Marques (2010); Viotto Filho e Ponce (2012); Marques (2010); Santos (2010); Goulart (2008); Pletsh (2008); Nascimento (2008); Soto (2008); Oliveira e Araújo (2012) já têm como centralidade a formação inicial e continuada no contexto da inclusão escolar e trazem como considerações as seguintes questões: a relação/dicotomia teoria e prática; os saberes docentes na formação docente; idealização da formação inicial para solucionar os problemas da inclusão; formação de professores por competências e habilidades; formação de

professores especializados e capacitados na escola regular; formação docente e a resistência à educação humanizadora e na formação do professor formador.

Na base de dados do IBICT: foram encontradas (4) dissertações, a saber: “*A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar: o instituído e o instituinte*” Ribeiro (2008); “*Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública*” Josenildo Silva (2014); “*Inclusão e formação docente: histórias de vida de professores da rede pública municipal de Maceió*” Barros (2009); “*Aprendizagem Docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental*” Wisch (2013) e (1) tese - “*Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum*” Costa (2012).

Neste contexto das teses e dissertações, destacamos as principais discussões: formação docente no ambiente escolar (em serviço); crítica à formação sob o viés da racionalidade técnica; isolamento do trabalho docente; necessidade de formação para o trabalho com alunos sem laudo médico, que apresentam dificuldades; necessidades formativas para lidar com o aluno especial, formação reflexiva e colaborativa para construir estratégias pedagógicas; autoformação como processo de formação continuada a partir de histórias de vida; crítica à formação para inclusão somente nos cursos de pedagogia e psicologia; importância de investimento na formação inicial e continuada no contexto da inclusão escolar; importância da formação continuada na trajetória de vida do professor.

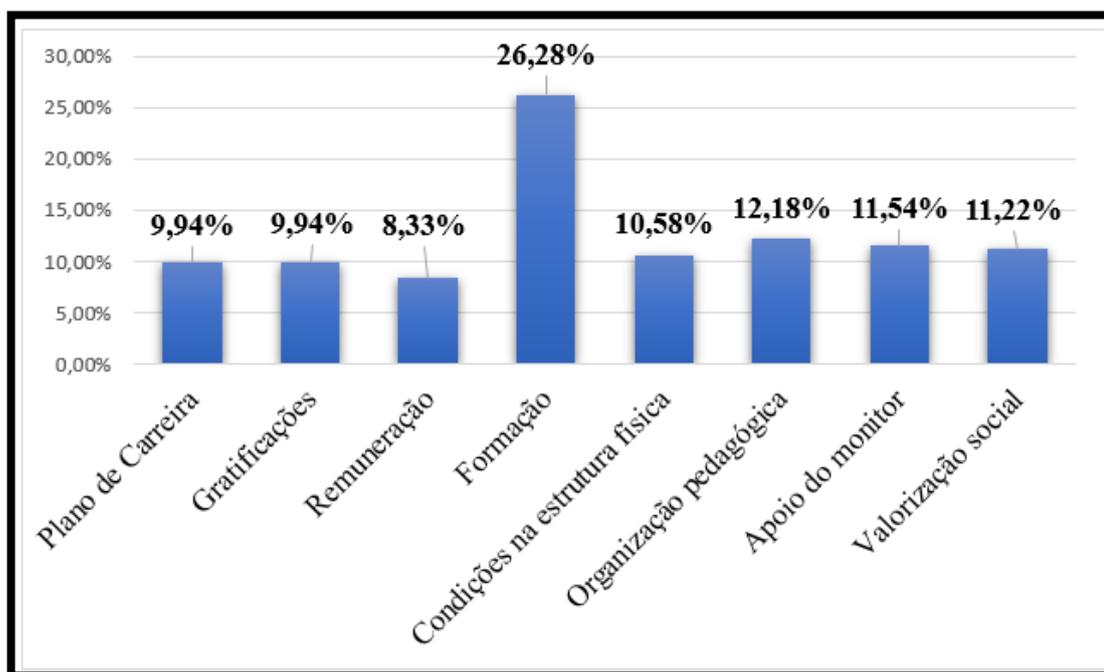
Do exposto, vemos que há uma ampla discussão de diversos fatores contraditórios entre si envolvendo a docência na inclusão escolar. Percebemos, então, a predominância de estudos focalizados nas dimensões formação docente em relação a outras temáticas que também precisam ser discutidas, sendo algumas apresentadas aqui nesta pesquisa como “as formas da organização do trabalho pedagógico”.

Historicamente existe uma preocupação com a formação do professor, que após as políticas da década de 90 em diante evidenciaram sua valorização, e que mesmo que de forma contraditória, com ênfase na prática, suscitou as pesquisas na área. No contexto da inclusão escolar, há uma preocupação maior com a “preparação” do professor ao receber um público diversificado e pouca atenção e discussões políticas em relação a todas as facetas que envolvem a profissionalização e sua dimensão da profissionalidade docente em dialética com o trabalho docente.

Desse modo, observamos que os objetos discutidos nessas pesquisas que fazem aproximações com o objeto de estudo não apontam a “profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar” como seu eixo central, o que aponta para a relevância do nosso estudo,

como reforço dessa profissionalidade no campo de disputas políticas. Sendo assim, questionamos aos professores participantes qual seria o item de maior importância sobre a “**valorização docente no contexto da inclusão escolar**”. E, novamente, a formação ganha destaque. Ver gráfico 4.

Gráfico 4 - Valorização docente



Fonte: elaborado pela autora

Assim sendo, 26,28% das respostas afirmaram a importância da formação como valorização docente. Os professores também evidenciam a formação docente em diversas questões do instrumento utilizado. A formação aparece em vários sentidos, e pode ser vista como valorização do trabalho ou como uma condição necessária e imposta diante do novo contexto educacional.

- Questão: “**comentário sobre a organização do sistema inclusivo da SEEDF**”:

*“Acho importante ofertar uma educação inclusiva, é o primeiro passo. No entanto, é preciso avançar nas condições que essa educação é ofertada, como infraestrutura, formação para **TODOS os profissionais das escolas**, parceria com a rede de saúde...”* (Professor 11, CRE – Planaltina).

*“Acredito que **falta mais investimento em formação de professores e monitores**, bem como mais pessoal de apoio: sala de recursos, monitores”.* (Professor 173, CRE – Sobradinho).

- Questão: “**Para você a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme as necessidades dos alunos que recebe**”?

“Às vezes. É necessária uma estrutura que contemple a formação pedagógica dos professores que atendem a esse público” (Professor 173, CRE – Sobradinho).

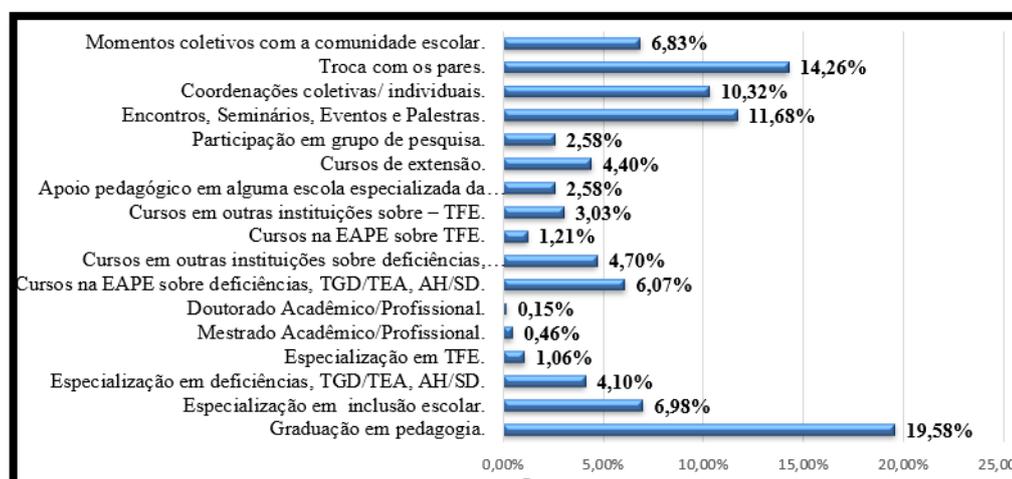
- Questão: “O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar”?

“Me tornei uma profissional que **busca constantemente formação** para atender a todos os estudantes, sem deixar nenhum para trás” (Professor 15, CRE – Recanto das Emas).

Neste sentido, os primeiros mobilizadores docentes pela formação continuada são a atualização do saber e o interesse pelo crescimento. A formação de professores é situada na centralidade das políticas públicas após a democratização da escola pública. “Assim, as discussões acerca da melhora dos índices da educação básica, em termos de acesso, permanência e resultados das escolas, têm sido associadas às preocupações sobre formação docente” (ENS; GISI; EYNG, 2012, p. 46). Formosinho (2009, p. 144) explica “que o recrutamento massivo de professores provocado pela exploração da população escolar, sobretudo a partir dos anos 70, traz para o sistema muitos docentes sem formação profissional (com habilitação própria, com habilitação suficiente, e até com habilitações mínimas)”. Assim, muitos professores acabam recorrendo à sua própria experiência de vida escolar para realizarem o seu trabalho, já que sua formação foi rápida e incompleta.

Conforme os pressupostos mencionados, pedimos aos participantes que assinalassem os “**tipos/níveis de formação que você teve para trabalhar com a inclusão escolar**”: Ver gráfico 5

Gráfico 5 - Valorização docente Tipos/níveis de formação



Fonte: elaborado pela autora

Colocamos o item “graduação em pedagogia” com a intenção de analisar se os professores acreditavam que sua formação inicial fez parte da sua profissionalização como professor da inclusão escolar. Sendo, por isso, o item mais evidenciado, com 19, 58% das respostas.

A formação inicial “é um dos aspectos da formação de professores que certamente não define o profissional, nem sua competência, sucesso e insucesso. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social” (CURADO SILVA, 2011, p. 15). Desse modo, compreendemos que na formação inicial os indivíduos tornam-se profissionais, como primeiro movimento de construção da sua profissionalidade docente, porém como em toda profissão, faz-se necessário um processo de profissionalização envolvendo a formação continuada e as lutas coletivas da categoria. Esta constatação pode ser vista com essa resposta à questão: **“O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar”?**

*“Na prática você percebe o quanto a **formação continuada** contribui para melhorar seu **trabalho** e atender de maneira mais efetiva as necessidades dos alunos. Mudou meu olhar para as necessidades dos alunos e como o seu contexto familiar influencia no aprendizado dos discentes (Professor 04 – CRE – Plano Piloto)”.*

*“Aumentou ainda mais a vontade de sempre continuar **buscando conhecimento** para entender melhor cada um com sua especificidade. (Professor 132, CRE – Núcleo Bandeirante)”.*

Consoante os estudos de Curado Silva (2019), a importância de o professor buscar conhecimento é pelo motivo de fazer um processo de reflexões contínuas dentro de um determinado contexto, deixando um espaço aberto para os questionamentos e a construção de novos saberes. Saberes que constituirão de modo dialético a profissionalidade docente numa perspectiva da epistemologia da práxis (CURADO SILVA, 2019).

Neste sentido, o outro item que se destaca é a “troca com os pares” (14,26%), que reforça o debate já realizado sobre a importância do trabalho coletivo para apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, não podemos tratar a formação docente somente em espaços coletivos sem intenção. Mendonça e Silva (2015) chamam atenção para o fato de que a formação em serviço pode ficar apenas na reflexão pela prática, para resolver os problemas imediatos, não refletindo a teoria e a prática – práxis (VASQUEZ, 2011) como dimensão da atividade docente – “num quadro teórico-prático de referência, entendendo como elas influenciam a maneira pela qual os docentes compreenderam e lidam com o conhecimento” (CURADO SILVA, 2019, p. 23).

Nesta discussão não consensual entre a formação pela epistemologia da prática (DEWEY, 1959) e sob o viés da epistemologia da práxis, ao ler os dados podemos sintetizar algumas respostas que nos provocam reflexões:

Questão: Percebo alguma limitação como profissional da educação inclusiva?

“O espaço para práticas e o número elevado de estudantes por sala”. (Professor 99, Paranoá).

“Sim. Falhas na formação, penso que faltaram atividades práticas”. (Professor 6, Samambaia).

“Sim, pouca orientação prática, temos muita teoria ao pedir ajuda” (Professor 106, São Sebastião).

“Organização do trabalho escolar dentro da perspectiva da diversidade, formação continuada e coerência entre teoria e prática ajudam”. (Professor 146, Plano Piloto).

“Teoria e prática andam juntas e mais recursos pedagógicos ajudam”. (Professor 87, Ceilândia).

Neste sentido, “a prática” tão debatida, da ênfase ao conhecimento na ação (ZEICHENER, 1993), deixando de lado o conhecimento científico, é preocupação apontada nos estudos de Curado Silva (2008, p. 19), já que há uma conjuntura atual de uma “tendência hegemônica de valorização da produção de saberes docentes que tem enfatizado o protagonismo do professor na condução das mudanças de qualidade da educação nas escolas”. Desse modo, a autora infere que há uma “negação aparentemente simplista do papel da teoria, especialmente do pensamento teórico e epistemológico relativo à apropriação e à construção dos saberes docentes”

Em seus estudos recentes, a autora explica que a epistemologia da prática orienta a formação pelo saber prático do professor reflexivo, eximindo o professor do ato de produzir o “conhecimento, da apreensão das articulações históricas entre trabalho educativo e apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função da sua atividade” (CURADO SILVA, 2019, p. 19). As formações sob o viés da prática acabam se direcionando para treinamentos técnicos, chamados “capacitação”, e nos remetem a algo feito de forma rápida. O que condiz com o movimento das respostas dos professores, os quais substituíam a frase “preciso de formação” para “preciso de capacitação”, como podemos constatar nestas respostas sobre a limitação profissional na SEEDF:

*“Muita **capacitação**, participação em encontros e grupos de estudo” (Professor 147, CRE - Plano Piloto).*

*“Cursos específicos para sentir-me mais preparada e **capacitada**. (Professor 48, CRE - Brazlândia).*

*“Oferecer cursos de **capacitação** para aqueles que realmente querem/gostam do processo” (Professor 125, CRE - Santa Maria).*

Destarte, endossamos a relevância da sólida formação teórico-prática para a consolidação da profissionalidade docente numa perspectiva da práxis, termo utilizado por Marx e Engels, com base no materialismo histórico dialético, que tem como premissa “a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva [...] como se faz no pragmatismo”, visto que “responde às necessidades práticas e implica certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. (VÁZQUEZ, 2011, p. 260). Portanto, acreditamos numa formação como elemento da profissionalidade docente voltada para a pesquisa/reflexão na prática, proporcionando autonomia preocupação com a formação da classe trabalhadora para a qualidade e emancipação.

Dentre as formações específicas, os dados apontaram uma quantidade baixa de professores que marcaram essas formações: a especialização em inclusão escolar (6,98%) e cursos realizados na EAPE sobre deficiências, TGD/TEA e AH/SD (6,07%) tiveram maior representação em relação aos cursos sobre TFE na EEAPE (1,21%) e especialização em TFE (1,06%). Podemos fazer algumas inferências: i) a relação com a baixa oferta desses cursos pela EAPE; ii) a divulgação dos TFE ser mais recente; iii) esses cursos são obrigatórios apenas para os professores especialistas da Sala de Apoio à Aprendizagem – SAA; e iv) a perspectiva de que não há necessidade de cursos especializados para alunos com TFE, numa concepção humanista, em que há preocupação de aprender e ensinar o aluno como ser peculiar e não ensinar o aluno “com transtornos funcionais”.

Dessa forma, como esse público não é caracterizado com limites biológicos, o professor deverá buscar formações que seriam as mesmas para qualquer situação que envolvesse dificuldades de aprendizagem. Ressaltamos que defendemos a mesma concepção para os alunos público-alvo da Educação Especial. Porém, “não se pode negar o defeito biológico”, ou seja, o professor precisa se apropriar de conceitos científicos para trabalhar as funções elementares (funções naturais) com o objetivo de desenvolver as funções superiores (funções culturais) (VIGOTSKI, 1997) nos alunos da educação especial, como para qualquer sujeito em processo de apropriação dos conhecimentos.

Assim, Facci (2003, p. 184) já problematizava:

Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?

Diante do exposto, numa rápida pesquisa no *site* da EAPE⁴⁵ – Escola de Formação de Professores do Distrito Federal, denominada Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, verificamos que no 1º semestre do ano desta pesquisa (2019) foi oferecido apenas 1 curso direcionado aos TFE (Pesquisa: Transtornos Funcionais Específicos), como também a mesma quantidade de curso direcionado ao público da educação especial (Office 365 para Educação – Organização de Relatórios e Trabalhos no Ensino Especial).

No 2º semestre (2019), ofereceu-se também 1 curso sobre TFE (Desenvolvimento humano, aprendizagem e os transtornos funcionais específicos) e 10 cursos relacionados à temática da educação especial, sendo 6 desses cursos configurados como etapas da Língua de Sinais Brasileira, descentralizados nas CRE de São Sebastião e Sobradinho. Os outros 4 cursos: Educação Bilíngue de Surdos, Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação, curso de Libras 1b e Deficiência Intelectual- concepções e processos de escolarização.

Diante dessa discussão, perguntamos então aos professores desta pesquisa “**se compreendiam as especificidades dos alunos da educação especial e com transtornos funcionais específicos**”. Cruzamos os dados com tipo de vínculo e tempo de serviço, apresentados em 2 tabelas. Ver tabelas 17 e 18.

Tabela 17 - Especificidades do público-alvo da educação especial e transtornos funcionais por vínculo na SEEDF

Variável		Tipo de Vínculo na SEEDF					
		Efetivo		Temporário		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Compreendo as particularidades de cada turma da escola inclusiva	Discordo Plenamente	3	0,025	1	2%	4	2,23%
	Discordo	8	6,67%	2	3,39%	10	5,59%
	Tenho Dúvida	35	29,17%	20	33,90%	55	30,73%

⁴⁵ Disponível em: <http://www.eape.se.df.gov.br/cursos-eape-do-1o-semester-de-2019/>. Acesso em: 20 set. 2019

Variável	Tipo de Vínculo na SEEDF						
	Efetivo		Temporário		Total		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	Concordo	41	34,17%	21	35,59%	62	34,64%
	Concordo Plenamente	28	23,33%	14	23,73%	42	23,46%
	Em branco	5	4,17%	1	1,69%	6	3,35%
Conheço todas as especificidades do público alvo da educação especial	Discordo Plenamente	10	8,33%	2	3,39%	12	6,70%
	Discordo	16	13,33%	8	13,56%	24	13,41%
	Tenho Dúvida	66	55,00%	37	62,71%	103	57,54%
	Concordo	18	15,00%	10	16,95%	28	15,64%
	Concordo Plenamente	6	5,00%	2	3,39%	8	4,47%
Conheço todas as especificidades dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos – TFE	Em branco	4	3,33%	0	0,00%	4	2,23%
	Discordo Plenamente	13	10,83%	1	1,69%	14	7,82%
	Discordo	17	14,17%	9	15,25%	26	14,53%
	Tenho Dúvida	70	58,33%	44	74,58%	114	63,69%
	Concordo	14	11,67%	3	5,08%	17	9,50%
	Concordo Plenamente	3	2,50%	2	3,39%	5	2,79%
	Em branco	3	2,50%	0	0,00%	3	1,68%

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à “compreensão das peculiaridades de cada tipo turma” 34, 64% dos professores participantes disseram concordar; sobre o item “conheço todas as especificidades do público-alvo da educação especial”, 57, 54% disseram ter dúvida e por último, a respeito do item “conheço todas as especificidades dos alunos com TFE”, 63,69% dos professores também apresentaram dúvida. Ressaltamos que não houve diferença nas respostas entre professores efetivos e temporários.

Tabela 18 - Especificidades do público-alvo da educação especial e transtornos funcionais por tempo de serviço na SEEDF

Variável	Tempo de serviço na SEEDF										
	0 a 5 anos		6 a 15 anos		16 a 25 anos		Mais de 25 anos		Total		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Compreendo as particularidades de cada turma da escola inclusiva	Discordo Plenamente	1	1,45%	1	2,04%	2	4,08%	0	0,00%	4	2,27%
	Discordo	2	2,90%	1	2,04%	6	12,24%	1	11,11%	10	5,68%
	Tenho Dúvida	27	39,13%	15	30,61%	10	20,41%	3	33,33%	55	31,25%
	Concordo	19	27,54%	21	42,86%	18	36,73%	1	11,11%	59	33,52%
	Concordo Plenamente	16	23,19%	10	20,41%	12	24,49%	4	44,44%	42	23,86%

Variável	Tempo de serviço na SEEDF										
	0 a 5 anos		6 a 15 anos		16 a 25 anos		Mais de 25 anos		Total		
	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	
Conheço todas as especificidades do público alvo da educação especial	Em branco	4	5,80%	1	2,04%	1	2,04%	0	0,00%	6	3,41%
	Discordo Plenamente	6	8,70%	0	0,00%	6	12,24%	0	0,00%	12	6,82%
	Discordo	13	18,84%	6	12,24%	5	10,20%	0	0,00%	24	13,64%
	Tenho Dúvida	37	53,62%	30	61,22%	28	57,14%	6	66,67%	10	57,39%
	Concordo	9	13,04%	9	18,37%	6	12,24%	3	33,33%	27	15,34%
	Concordo Plenamente	2	2,90%	2	4,08%	4	8,16%	0	0,00%	8	4,55%
	Em branco	2	2,90%	2	4,08%	0	0,00%	0	0,00%	4	2,27%
Conheço todas as especificidades dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos – TFE	Discordo Plenamente	5	7,25%	1	2,04%	8	16,33%	0	0,00%	14	7,95%
	Discordo	13	18,84%	8	16,33%	4	8,16%	1	11,11%	26	14,77%
	Tenho Dúvida	43	62,32%	33	67,35%	29	59,18%	6	66,67%	11	63,07%
	Concordo	4	5,80%	5	10,20%	7	14,29%	1	11,11%	17	9,66%
	Concordo Plenamente	2	2,90%	1	2,04%	1	2,04%	1	11,11%	5	2,84%
	Em branco	2	2,90%	1	2,04%	0	0,00%	0	0,00%	3	1,70%

Fonte: elaborado pela autora

Quando analisamos por tempo de serviço na SEEDF, o dado que nos chama atenção se refere aos professores com tempo de serviço entre 0 a 5 anos (39,13%), que apresentam dúvida também na “compreensão das particularidades de cada turma da escola inclusiva”. Sendo que os professores com mais de 25 anos de serviço na SEEDF disseram “concordo plenamente” na compreensão das peculiaridades das turmas. Os dados apontam para uma diferença entre o professor no início da carreira docente e aqueles que já estão prestes a se aposentar.

Essas informações são pertinentes para pensarmos sobre a importância de se promoverem espaços formativos para o professor que inicia a carreira na SEDF, visto que para muitos é o primeiro contato com a sala de aula, logo, ao trabalharem com alunos da educação especial e com transtornos funcionais, podem entrar em sofrimento, intensificando o trabalho docente. Outra questão é que podemos inferir que os professores com mais de 25 anos de SEEDF compreendem plenamente as diferenças das turmas, pois no processo de escolha de turma eles têm prioridade. Assim, precisam conhecer bem as peculiaridades. Tema que iremos discutir a seguir.

Esses dados nos chamam atenção por ir ao encontro dos estudos de Facci (2003): os professores não se consideram conhecedores das especificidades dos alunos das classes

inclusivas. É expressivo o número de sujeitos que marcaram “tenho dúvida”. E, resgatando a quantidade de cursos oferecidos pela EAPE, vemos a necessidade de a escola de professores se reorganizar na oferta de mais cursos. Todavia, sabemos que a responsabilidade pela formação de professores não é somente da EAPE enquanto escola de governo para os profissionais da educação, mas também que a formação pode ser possibilitada pelo Estado em outros espaços formativos, tais como a garantia do professor e de toda a escola se organizarem coletivamente nos espaços e tempos da coordenação pedagógica em busca do conhecimento técnico e pedagógico, como previsto da Lei Brasileira de Inclusão:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

No Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011:

institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Como também a garantia de afastamento remunerado para estudo e elevação da qualificação em formação *stricto sensu* em cursos de mestrado e doutorado conforme preconiza o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 em sua meta 16.

Neste sentido, quando perguntamos o que poderia ser feito para melhorar a formação de professores, apareceram diversas questões, sendo bem expressivos os aspectos envolvendo a descentralização da EAPE:

Cursos de formação continuada nas regionais, mais próximo da escola onde trabalhamos (Professor 91, CRE – Paranoá).

Mais cursos e formações práticas próximos da escola ou regional dos professores. (Professor 49, CRE – Brazlandia).

Cursos pela EAPE em regionais (Professor 160, Planaltina).

É importante ressaltar que, em comunicação oral, a diretoria de organização pedagógica da EAPE informou que o fator complicador da descentralização da EAPE envolve questões políticas e que poderia ocasionar o fechamento desse espaço coletivo.

Por outro lado, é inerente a função do professor na busca pela formação. O professor e toda a escola devem se organizar coletivamente nos espaços e tempos da coordenação pedagógica em busca do conhecimento técnico e pedagógico e promoverem também lutas coletivas pela oferta de formação pelo Estado, como explícito nas outras respostas:

“Maior acesso a outras vivências, colaboração da coordenação para observar novos projetos e outras atividades. Oferecer novos cursos na Universidade de Brasília. (Professor 100, Plano Piloto)”.

“Cursos de formação, coordenações coletivas com trocas de experiências. Confeção de atividades, oficinas”. (Professor 153, Planaltina).

“A oferta de cursos, palestras nas coordenações pedagógicas”. (Professor 84, Ceilândia).

Assim, “o processo de humanização presente no próprio trabalho docente implica superar a mera reprodução da cultura dominante” (FACCI, 2003, p. 185), pois o Estado insiste em promover o mínimo de cultura para as camadas populares, para que se sintam satisfeitas com políticas educacionais neoliberais para manter o Estado mínimo, eliminando a autonomia do professor de refletir sobre suas próprias práticas em busca de solução aos problemas encontrados

Neste sentido, os dados apontaram para as questões que envolvem a formação continuada no processo de distribuição de carga horária na SEEDF, conhecida como “escolha de turma”.

Analisemos as respostas dos itens abaixo:

Tabela 19 - Questões sobre o processo de distribuição de carga horária na SEEDF

Variável		Tempo de serviço na SEEDF											
		0 a 5 anos		6 a 15 anos		16 a 25 anos		Mais de 25 anos		Em Branco		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Penso que o tempo de regência na SEEDF seja um fator relevante para lidar com a inclusão escolar.	Discordo Plenamente	11	16,18%	3	6,25%	3	6,25%	0	0,00%	0	0,00%	17	9,66%
	Discordo	18	26,47%	14	29,17%	14	29,17%	2	22,22%	0	0,00%	48	27,27%
	Tenho Dúvida	8	11,76%	10	20,83%	12	25,00%	2	22,22%	1	33,33%	33	18,75%
	Concordo	20	29,41%	13	27,08%	12	25,00%	3	33,33%	2	66,67%	50	28,41%
	Concordo Plenamente	5	7,35%	5	10,42%	4	8,33%	1	11,11%	0	0,00%	15	8,52%
	Sem informação	6	8,82%	3	6,25%	3	6,25%	1	11,11%	0	0,00%	13	7,39%
2. Considero ser coerente a exigência da declaração de aptidão apenas para os professores especializados	Discordo Plenamente	6	8,82%	4	8,33%	4	8,16%	0	0,00%	0	0,00%	14	7,91%
	Discordo	6	8,82%	10	20,83%	9	18,37%	0	0,00%	1	33,33%	26	14,69%
	Tenho Dúvida	10	14,71%	10	20,83%	10	20,41%	2	22,22%	1	33,33%	33	18,64%
	Concordo	30	44,12%	15	31,25%	17	34,69%	5	55,56%	1	33,33%	68	38,42%
	Concordo Plenamente	11	16,18%	8	16,67%	6	12,24%	1	11,11%	0	0,00%	26	14,69%
	Sem informação	5	7,35%	1	2,08%	3	6,12%	1	11,11%	0	0,00%	10	5,65%
3. Concordo com o modo que é realizado escolha de turma para o trabalho nas turmas da escola inclusiva.	Discordo Plenamente	8	11,76%	3	6,25%	5	10,20%	0	0,00%	0	0,00%	16	9,04%
	Discordo	10	14,71%	15	31,25%	9	18,37%	1	11,11%	2	66,67%	37	20,90%
	Tenho Dúvida	23	33,82%	13	27,08%	13	26,53%	4	44,44%	0	0,00%	53	29,94%
	Concordo	16	23,53%	11	22,92%	16	32,65%	2	22,22%	1	33,33%	46	25,99%
	Concordo Plenamente	5	7,35%	3	6,25%	3	6,12%	1	11,11%	0	0,00%	12	6,78%
	Sem informação	6	8,82%	3	6,25%	3	6,12%	1	11,11%	0	0,00%	13	7,34%

Fonte: elaborada pela autora

Sobre o “penso que o tempo de regência na SEEDF seja um fator relevante para lidar com a inclusão escolar”, 28,41% dos participantes disseram “concordar”, sendo que os professores com tempo de SEEDF de 16 a 25 anos (29, 17%) disseram “discordo”. A respeito da questão “considero ser coerente a exigência da declaração de aptidão apenas para os professores especializados”, 38, 42% dos professores responderam “concordam”.

Por último, em relação ao “modo que é realizada a escolha de turma (distribuição de carga horária) para o trabalho nas turmas da escola inclusiva”, 29, 94% disseram “tenho dúvida”. Analisando o cruzamento com o tempo de serviço, houve uma variação das respostas:

Tenho dúvida: professores entre 0 – 5 anos de tempo de SEEDF e com mais de 25 anos;

Discordo: professores de 6 – 15 anos de tempo de SEEDF;

Concordo: professores de 16 – 25 anos de tempo de SEEDF.

Diante das respostas da questão aberta sobre o tema, achamos importante apresentar por categorias algumas dessas respostas:

- Escolha pela formação:

*“Às vezes o professor **não tem o preparo e mesmo assim escolhe a turma**. Isso eu percebo no decorrer dos dias”. (Professor 156, CRE – Planaltina).*

*“Deveria dar prioridade para quem **tem formação no assunto**, independentemente do tempo de serviço” (Professor 157, CRE – Planaltina).*

*“Acho que as turmas deveriam ser escolhidas de acordo com a **formação ou habilidade do professor**” (Professor 136, CRE – Guará).*

*“Infelizmente pessoas **desqualificadas e sem afinidade com o trabalho se dispõem a estar diante desse desafio**. O critério de escolha de turma não leva em consideração isso” (Professor 146, CRE – Plano Piloto).*

- Escolha por aptidão:

*“O profissional precisa observar se está **apto (capacitação)** para atender osm(diagnósticos) alunos”. (Professor 158, CRE – Planaltina).*

*“Acredito na importância de solicitar comprovantes de **aptidão para atuar na turma inclusiva**” (Professor 6, CRE – Samambaia).*

*“No processo de escolha deve ser sugerido ou escolhido pelo professor em relação à **aptidão do transtorno** que ele terá que trabalhar”. (Professor 167, CRE – Planaltina).*

- Escolha pela experiência:

“Permite que **quem tenha maior experiência** tenha mais chance de escolher as turmas inclusivas e considera a formação do professor na pontuação”. (Professor 128, CRE – Santa Maria).

- Escolha conforme a compatibilidade com a necessidade pessoal:

“Hoje em dia praticamente todas as turmas têm alunos com necessidades especiais. Então, a escolha é feita **visando a compatibilidade com o tipo de necessidade**” (Professor 75, CRE – Núcleo Bandeirante).

“O professor tem que escolher a turma por afinidade e compromisso e **não somente por outros interesses pessoais, como sempre** (maioria das vezes) acontece”. (Professor 48, CRE – Brazlândia).

- Escolha pela gratificação:

“Acredito que o processo atual às vezes prejudica alunos com dificuldades e necessidades especiais, pois nem sempre o professor escolhe a turma pelo perfil, **mas pela gratificação**”. (Professor 61, CRE – Gama).

“Na atual da realidade praticamente todas as turmas são de integração inversa incluso. No entanto a **quantidade de alunos, as gratificações** (que deveriam beneficiar todos os níveis/turmas) influenciam negativamente na escolha de turma.” (Professor 69, CRE – Gama).

“O ponto negativo é que há professores que às vezes detestam trabalhar com certos anos, mas devido à **gratificação de alfabetização** pegam essas turmas, porém os professores de 4º e 5º anos também alfabetizam e não têm gratificação. AFF!!” (Professor 67, CRE – Gama).

- Escolha pela identificação com a educação especial:

“Acredito que deve haver uma seleção de profissionais **que gostem, se identifiquem e queiram trabalhar com alunos especiais** e que assim, pudessem escolher suas turmas. Mas, é necessária uma formação mais efetiva para todos os profissionais da educação”. (Professor 177, CRE – Sobradinho).

- Escolha pela redução de turma:

“Os professores preferem **pegar as turmas reduzidas porque têm menos alunos e monitores**, os professores não gostam de pegar alunos com dificuldades sem laudos, porque a escola não oferece recursos para auxiliar o professor” (Professor 96, CRE – Paranoá).

“Muitas vezes o professor escolhe turmas de integração inversa somente pelo **número reduzido de alunos**, sem levar em conta a capacidade em lidar com as especificidades dos alunos”. (Professor 153, CRE – Planaltina)

*“Nem sempre funciona, é perceptível que alguns **professores escolhem turma reduzida, mas não focam o trabalho no aluno que possui a necessidade especial**”. (Professor 2, CRE – Samambaia).*

- Escolha pelo diagnóstico

“O diagnóstico do aluno se torna o motivo da escolha ou não da turma. (Professor 57, CRE – Gama)”.

*“Os professores preferem pegar as turmas reduzidas porque têm menos alunos e monitores, os professores **não gostam de pegar alunos com dificuldades sem laudos, porque a escola não oferece recursos para auxiliar o professor**” (Professor 96, CRE – Paranoá).*

Como já mencionamos, a escolha de turma na SEEDF apresenta várias contradições que envolvem as condições de trabalho, como já discutido, a valorização docente e a formação docente. As respostas destacadas constataam: i) a escolha de turma deveria priorizar a formação do professor ao invés do tempo de serviço; ii) a escolha deveria ser pela aptidão, assim como funciona com os serviços especializados, envolvendo prova escrita/certificado de curso específico/entrevista; iii) a escolha é justa ao priorizar experiência, tempo de serviço; iv) a escolha pela necessidade pessoal; v) a escolha pela gratificação; vi) a escolha pela identificação com a educação especial; vii) a escolha pela redução de turma, relacionada às condições de trabalho; e viii) escolha pelo diagnóstico.

Ressaltamos que uma das etapas para os professores obterem a declaração de aptidão para os atendimentos, serviços especializados, classe especial, é a certificação de cursos na área específica, podendo ser pela EAPE, que oferece cursos semestralmente. Como exemplo, para a professora atuar nas classes especiais da estrutura da inclusão na SEEDF é obrigatória a apresentação de diploma de cursos de capacitação sobre alguma deficiência ou transtorno com 80h de duração. Esses cursos são vistos como estratégias de qualificação rápida do professor, o que não se percebe dentro de um processo de desqualificação e precarização, em que se fazem cursos rápidos com base na racionalidade técnica, contribuindo para a disputa do capital em busca do professor flexível, o que se configura na desprofissionalização docente.

Outra questão para reflexão são as vagas, que são limitadas da EAPE, normalmente condicionadas à atuação do professor que já está atuando na classe ou no atendimento e que necessite da formação, assim os mesmos muitas vezes acabam escolhendo cursos “em instituições privadas (ou externas) que oferecem cursos a distância na área de educação (com preço de até R\$220,00) de até 300h que são facilmente concluídos por meio de uma avaliação escrita e, como troca, o certificado”, (FRANCO; SOUSA; MEDEIROS; MEDEIROS, 2017, p.

155) elaborados com base na racionalidade técnica e prática, muitas vezes sem comprometimento com a qualidade dessa formação.

Em contradição, por meio de comunicação oral a Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico da EAPE, informou que a limitação dos cursos de formação no âmbito da educação especial, está relacionada a gratificação que os professores especialistas perdem ao deixarem suas classes especiais/serviços especializados/atendimentos especialização para promover formação de professores. Ou seja, o professor enquanto formador de outros professores não valorizado com a gratificação por não está em sala de aula.

Franco, Souza, Medeiros e Medeiros (2017) citam o impacto desse processo de escolha de turma que acaba determinando a formação continuada desses professores, os quais muitas vezes acumulam cursos rápidos que não desenvolve a unicidade da teoria e prática de conhecimentos científicos para o trabalho na educação inclusiva. Essa situação, coloca em questão a profissionalização e a função docente diante de condições de intensificação do trabalho docente.

Contudo, o estudo para a profissionalidade docente numa perspectiva sociológica do trabalho vista no processo de aprendizagem profissional. Vem sendo apontada diante do contexto histórico, cultural, social e político do trabalho no processo de humanização como a necessidade de especialização da função docente para responder as demandas da escola democrática e inclusiva em dois sentidos: o primeiro de formação específica para atuar com os alunos da educação especial e transtornos funcionais específicos – TFE surgindo a categoria de “professor capacitado” e no sentido da construção de novas funções docentes fragmentando o trabalho docente, surgindo a categoria “professor especialista”.

4.3 As dimensões da especialização docente na inclusão escolar

Compreendemos que o início da docência não foi marcado por professores assalariados, pois eram vistos como mestres autônomos, mas com o passar do tempo, a urbanização e o início de escolas seriadas, a criação do setor privado na educação, a expansão do setor público fizera desaparecer ou reduzir esse professor autônomo. Tem início o processo de proletarização do trabalho docente, que se configura na profissão docente no contexto do capital nas dimensões da profissionalização, profissionalismo e da profissionalidade, nosso objeto de estudo (ENGUIITA, 1991; ENS; GISI; EYNG, 2012; FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA, 2010).

Neste sentido, como já mencionamos no início deste estudo, a profissionalização surge no contexto de manutenção do Estado neoliberal e democratização do ensino, provocando

discursos políticos com “o *slogan* ‘profissionalizar o professor’. Tal slogan remete à ideia de um trabalho que ainda não atingiu o *status* de profissão” (ENS; GISI; EYNG, 2012, p. X, grifos do autor). Dessa forma, o professor, para preservar seu *status* profissional e não perder autonomia docente, reafirma sua profissionalidade por meio da profissionalização.

Formosinho (2009) explica que a relação da profissionalização com a especialização docente, caracterizada pela busca de afirmação na profissão, também se configurou em incentivo do Estado para suprir as necessidades da democratização do ensino e como forma de valorização da carreira, possibilitando a progressão mais rápida. A procura por mais certificados teve como base o pressuposto de que eles correspondessem a mais formação, por isso, maior capacitação para o exercício dos diferentes papéis específicos da função docente. (FORMOSINHO, 2009).

Dessa forma, no contexto da integração escolar e logo após, com a inclusão escolar, o professor, ao receber uma diversidade de alunos, inicia um novo percurso de profissionalização na busca de especializações cujo processo de construção da profissionalidade docente direcionou-se para a figura do professor especialista, fazendo com que esse profissional desvalorizasse seus conhecimentos já adquiridos ao longo do processo de formação inicial e continuada e valorizasse apenas a formação específica, muitas vezes em serviço, para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial e com transtornos funcionais específicos - TFE.

Como podemos ver em uma das respostas, que condiciona a inclusão escolar com a escola:

*“Adaptada com **professores especializados** e que façam o trabalho por aptidão e não por obrigação (Professor 133, CRE – Guará)”.*

Nessa outra questão também, sobre o que precisa melhorar na formação:

*Revisão dos currículos de formação superior nos cursos de Pedagogia. Exigência da SEEDF de **cursos de formação para todas (profissionais) que atuam na educação, em especial para escolha de turma.** (Professor 6 - CRE – Samambaia).*

Esse contexto estaria relacionado à dimensão da formação dos professores: a formação especializada (FORMOSINHO, 2009) que em conformidade à realidade do DF se relaciona à discussão de formação continuada, já iniciada no indicador anterior, e que também aparece aqui, reforçando a necessidade do professor no contexto da inclusão escolar se especializar para o atendimento dos alunos da educação especial.

A outra dimensão da especialização, também constituída na escola democrática, agora inclusiva: a especialização como “construção de tarefas e cargos especializados na escola (transformação da especialização em função docente)” (FORMOSINHO, 2009, p. 165).

O autor usa esse conceito de especialização da função docente como resposta ao advento da escola democrática, que acabou criando a necessidade de novas funções para suprir as necessidades de uma escola obrigatória para todos, e isso implicou essencialmente a diversidade do público escolar, que já apresentava as dificuldades de aprendizagem que fugiam e fogem da padronização ainda cobrada pelo contexto do capital, e que agora são caracterizados como alunos com transtornos funcionais. Neste sentido, com a integração escolar e a atual inclusão escolar, essa escola intensificou o trabalho docente, que agora recebe os alunos com deficiências, com Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Aspecto Autista – TGD/TEA, com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD.

É neste contexto que surge a especialização docente como função de apoio a uma diversidade de alunos vindos de diversas famílias, com diferentes valores sociais e educacionais: “apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem, apoio psicossocial aos alunos com mais dificuldade de inserção na vida escolar e social, apoio psicológico aos alunos com problemas pessoais, problemas na interação com os colegas, orientação vocacional para todos” (FORMOSINHO, 2009, p. 171) e também apoio às famílias e aos próprios professores.

Desta maneira, Oliveira (2004) pondera que o trabalho docente não se direciona apenas como atividade de sala de aula, mas que na época atual se define por meio de diversas funções dentro de uma escola, determinando a divisão do trabalho docente. Há uma submissão à condição de assalariado, desvalorização pelos baixos salários e perda do *status* social, o que justifica o surgimento dos sindicatos para promover lutas e defesas dos direitos trabalhistas (ALVES, 2009).

Neste contexto, a realidade do Distrito Federal para realizar a inclusão escolar regulariza suas equipes de apoio: Serviço de Orientação Educacional – SOE (não discutiremos esse serviço, por não fazer parte da carreira do magistério, objeto de estudo desta pesquisa), Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA (Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA e Sala de Apoio à Aprendizagem – SAA) e os atendimentos da Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE (Sala de Recursos) na escola regular, classe especial (na escola regular) e os Centro de Ensino Especial – CEE, na escola especializada.

Dessa forma, perguntamos aos professores participantes se “conheciam todos os serviços especializados oferecidos no âmbito da inclusão escolar”. Os dados informam que 53, 07% dos sujeitos disseram “tenho dúvida”, não apresentando diferenças entre professores efetivos e temporários. Ver tabela 20.

Tabela 20 - Conhecimento dos serviços especializados

Variável		Tipo de Vínculo na SEEDF					
		Efetivo (120)		Temporário (59)		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conheço todos os serviços especializados oferecidos no âmbito da inclusão escolar.	Discordo Plenamente	5	4,17%	2	3,39%	7	3,91%
	Discordo	13	10,83%	8	13,56%	21	11,73%
	Tenho Dúvida	59	49,17%	36	61,02%	95	53,07%
	Concordo	26	21,67%	8	13,56%	34	18,99%
	Concordo Plenamente	13	10,83%	5	8,47%	18	10,06%
	Em branco	4	3,33%	0	0,00%	4	2,23%

Fonte: elaborada pela autora

Em relação ao mesmo item, quando cruzamos os dados com o tempo de serviço na SEEDF, a resposta “tenho dúvida” (53, 41%) permaneceu. Ver tabela 21.

Tabela 21 - Conheço todos os serviços especializados

Variável		Tempo de serviço na SEEDF									
		0 -5 anos		6 a 15 anos		16 a 25 anos		Mais de 25 anos		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conheço todos os serviços especializados oferecidos no âmbito da inclusão escolar.	Discordo Plenamente	5	7,25%	0	0,00%	2	4,08%	0	0,00%	7	3,98%
	Discordo	10	14,49%	5	10,20%	6	12,24%	0	0,00%	21	11,93%
	Tenho Dúvida	41	59,42%	25	51,02%	24	48,98%	4	44,44%	94	53,41%
	Concordo	7	10,14%	12	24,49%	10	20,41%	3	33,33%	32	18,18%
	Concordo Plenamente	4	5,80%	5	10,20%	7	14,29%	2	22,22%	18	10,23%
	Em branco	2	2,90%	2	4,08%	0	0,00%	0	0,00%	4	2,27%

Fonte: elaborada pela autora

Os dados chamam atenção para o fato de os professores terem dúvida sobre os serviços/atendimentos especializados que a inclusão escolar oferece. Podemos inferir que a

especialização na dimensão de novas funções do professor dentro da escola, acarretaram a fragmentação do trabalho docente, em que o trabalho coletivo se torna prejudicado. Na resposta abaixo, aparece essa relação de divisão de tarefas na escola:

Não acho que o professor deve ter formação para trabalhar com "especiais". Acho que deve haver inclusão sim na sala regular, mas que deve haver um profissional 'especializado' para cada aluno, para que as responsabilidades não fiquem apenas no professor. (Professor 103, CRE – São Sebastião).

Várias escolas não tem equipe completa. Isso dificulta o atendimento (Professor 64, CRE – Gama).

As dúvidas sobre os atendimentos/serviços aparecem nas respostas abertas do questionário como modo de reafirmam a condição de serviços especializados ligadas a escola inclusiva, como também de apresentar os equívocos sobre esses serviços, como vemos na questão: **“a inclusão escolar é oferta de uma”** escola...

Que oferece todo atendimento com profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo. (Professor 62, CRE – Gama).

Em outra questão, **sobre a satisfação com a estrutura organizacional da SEEDF**, também aparecem as dúvidas dos professores em relação aos serviços/atendimentos:

“Ainda falta divulgação para melhor compreensão dos colegas de serviço, pois tem muito professor que não sabe como encaminhar seus alunos com suposta necessidade especial pra uma melhor triagem e atendimento para uma evolução desse”. (Professor 16, CRE - Ceilândia).

Eu ainda tenho algumas dúvidas quanto aos serviços. (Professor 156, CRE – Planaltina).

Na SEEDF não há fonoaudiólogos nos serviços/atendimentos especializados. Apresentamos, então, algumas sínteses sobre a equipe de apoio à inclusão escolar no DF.

4.3.1 Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA

O SEAA existe desde 1968 é constituído de dois serviços que se completam entre si, a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA e Sala de Apoio à Aprendizagem - SAA. Ao longo dos anos, o nome e a organização estrutural deste serviço sofreu alterações, sendo essa a nomenclatura atual, apesar de ainda haver divergências após a instituição da SAA. A orientação pedagógica ainda se refere ao SEAA como um serviço único, sem a divisão entre a EEAA e a SAA. Pois, a SAA está em processo de reorganização e regulamentação.

Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA: serviço com caráter multidisciplinar de serviço técnico-pedagógico de caráter, constituído por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia que atuam nas escolas com objetivo de promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas dentro do contexto escolar/educacional conforme Orientação Pedagógica (OP) (DISTRITO FEDERAL, 2010). Para a habilitação é necessário ser ocupante do cargo de professor de educação básica, habilitado em Atividades, com carga horária de quarenta horas semanais ou professor com formação em psicologia encaminhado até 29 de janeiro de 2013 e ter aptidão comprovada e o psicólogo ser ocupante do cargo analista de gestão educacional.

A Orientação Pedagógica (OP) da SEAA/EEAA tem como perspectiva teórica a psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997), numa abordagem da subjetividade (MOYSÉS, 2001). Entretanto, dialoga com a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013a), a pedagogia libertadora (FREIRE, 1998) e a pedagogia da prática (PERRENOUD, 2000) com o desenvolvimento por competências. Embora não sendo nossa intenção o debate sobre as perspectivas teóricas do documento, alertamos para as incoerências epistemológicas, que podem revelar características de um trabalho fragmentado, já estando na condição de um serviço especializado. Um dos professores participantes da pesquisa, que já atuou no serviço especializado (conforme o perfil no banco de dados), chama atenção para a necessidade de atualização da OP:

“As OPs dos Serviços precisam de atualização e as estruturas do atendimento possam ser adequadas para a atuação de melhor alcance nos três níveis de atendimento: assessoramento ao trabalho coletivo, aos pais e aos alunos (Professor 09, CRE – Taguatinga).

Segue figura, como exemplificação das dimensões de atuação dos profissionais especialistas nas escolas inclusivas, as quais são de grande importância:

Figura 8 - Dimensões da SEAA/EEAA



Disponível em: <https://www.slideshare.net/anaihaeser/eeaa-apresentao-cei-012015>

Sala de Apoio à Aprendizagem - SAA – serviço com atuação em polos para realizar o atendimento aos alunos com dificuldades acentuadas no processo de escolarização em decorrência de transtornos funcionas específicos - TFE, avaliados e encaminhados pela SEAA. Para a habilitação é necessário ser ocupante do cargo de professor de educação básica, habilitado em Atividades, com carga horária de quarenta horas semanais ou professor com formação em psicologia encaminhados até 29 de janeiro de 2013 e ter aptidão comprovada e o psicólogo ser ocupante do cargo analista de gestão educacional.

4.3.2 Educação especial

4.3.2.1 Atendimento Educacional Especializado – AEE (Sala de Recursos - SR):

A sala de recursos é a oferta de espaço pedagógico nas escolas regulares, os professores especialistas atendem os alunos da própria escola em que a SR funciona no horário contrário da aula. Podem acontecer casos de uma SR receber aluno de outra escola próxima. Vejamos as classificações:

- **Sala de Recursos Generalista (SRG):** Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, cuja finalidade é oferecer suporte educacional especializado, aos estudantes com DI, DF, DMU e/ou

TGD/TEA em UE de Ensino Regular, nas etapas da Educação Básica e nas modalidades de EJA.

- A UE poderá promover o remanejamento dos estudantes com deficiência ou TGD/TEA para um único horário desde que tenham adequação de temporalidade.
- **Sala de Recursos Generalista Bilíngue (SRGB):** Espaço pedagógico exclusivamente oferecido na EBT por professor bilíngue (Libras – LP), especializado e com aptidão, cuja finalidade é de oferecer AEE aos estudantes que têm deficiências associadas, além da S/DA em todas as etapas da Educação Básica e na Modalidade de EJA.
- **Sala de Recursos Específica (SRE):** Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão, cuja finalidade é oferecer AEE aos estudantes SC, S/DA com outras Deficiências associadas e S/DA matriculados em Classes Bilíngues diferenciadas em todas as etapas da Educação Básica e na Modalidade de EJA e na Educação Profissional.

O AEE será ofertado em Libras na SRE para estudantes S/DA que se comunicam por meio dessa língua, e em Português Oral para os estudantes oralizados, que não optam ou não aceitam o ensino em Libras. Esses últimos podem optar por receber o AEE no CEAL, entidade conveniada da SEEDF.

4.3.2.2 *Escolas especializadas/Centro de Ensino Especial – CEE:*

Escolas especializadas: Centro de Ensino Especial – CEE, Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT), (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Conforme o *site*⁴⁶ da SEEDF, os Centros de Ensino Especial - CEE são escolas especializadas para atendimento aos estudantes com maior grau de comprometimento em caráter exclusivo. São ofertados: currículo funcional, oficinas pedagógicas, educação física, dança, musicoterapia e serviço de orientação ao trabalho e atendimento complementar a estudantes da educação especial incluídos em escolas regulares. Nessas escolas a função

⁴⁶ Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/ensino-especial/>. Acesso em: 3 nov. 2019.

docente também se configura como especialista. Funcionam como atendimentos aos alunos conforme a peculiaridade e como espaço formativo, elaboração de material didático para os professores das escolas regulares e toda a comunidade escolar.

Diante do exposto, os dados revelam questões que relacionam os serviços/atendimentos especializados a condições de trabalho, já apresentadas. Na condição da oferta de um serviço/atendimento especializado, a falta de profissionais, a demanda de quantidade de alunos a serem atendidos e a estrutura organizacional desses serviços acabam intensificando o trabalho docente, dialogando com o indicador “marcas do trabalho docente”.

Como vemos nas análises, das respostas “**sobre estrutura organizacional**” e “**sobre a oferta de ensino de qualidade**”:

*“A ausência de profissionais nas escolas prejudica o atendimento às crianças, por exemplo o psicólogo itinerante tem uma demanda alta de escolas a serem atendidas, fato que atrasa o atendimento aos estudantes. Outra dificuldade, **profissionais que atendem na sala de recursos 20 h, deixando um dos turnos sem atendimento**. Falta de diálogo entre discentes e equipes para o desenvolvimento de trabalho coletivo. (Professor 6, CRE – Samambaia).*

Nem sempre os serviços especializados conseguem atender a alta demanda das escolas. (Professor 86, CRE – Ceilândia).

De acordo com a outra escola em que passei, devido estar afastada por licença, não tem como dar suporte aos alunos que ficam sem ninguém, sala de recurso. (Professor 132, CRE – Núcleo Bandeirante).

Pouco, ainda deixa a desejar, há um grande número de estudantes para serem atendidos na sala de recurso, ainda tem bastante profissional itinerante.⁴⁷ (Professor 86, CRE – Núcleo Bandeirante).

Neste sentido, ao analisarmos algumas normatizações, a OP da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 59), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 nos deparamos com a divisão do trabalho docente: “professor capacitado” e “professor especialista”.

O professor capacitado estaria relacionado à primeira dimensão que citamos: função especialização docente no sentido de formação. São os professores que atuam na escola regular em turmas em que não é obrigatória a aptidão (prova escrita/certificado de curso/entrevista): classe comum, classe comum inclusiva e classe de integração inversa. E o professor

⁴⁷ Conforme a Portaria nº 561, de 27 de dezembro de 2017, a itinerância é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por professores especializados que realizam visitas periódicas às escolas da rede pública do DF. Conforme o serviço/atendimento que for lotado poderá atender os alunos da educação especial, alunos com transtornos funcionais específicos, os professores e os familiares (DISTRITO FEDERAL, 2017b).

especializado seria a dimensão da especialização docente como forma de fragmentar o trabalho na escola. Nos documentos a descrição é bem pragmática: o professor deve desenvolver competências para perceber as necessidades educacionais, definindo, implementando, liderando e apoiando “estratégias de flexibilização pedagógicas e de práticas alternativas, adequadas aos seus atendimentos; bem como capacidade para trabalhar em equipe, assistindo ao professor da classe comum nas práticas necessárias à promoção da inclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Desse modo, numa rápida análise documental verificamos que esses documentos estão em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial **capacitados e especializados**, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

A OP da Educação Especial e a LDB não estão atualizadas com as normativas atuais. Ou seja, utilizando o descritor “capacitado” nos documentos: Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2016), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), e a atual Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), não encontramos referência ao termo “capacitado” ou “professor capacitado”. Ao realizar a pesquisa com o descritor “especializado”, encontramos apenas referência ao “atendimento educacional especializado”.

Assim, pesquisamos também com o descritor “professor” ou “professores”. Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), não encontramos elementos sobre o professor. O documento tem a finalidade de apresentar os direitos da pessoa com deficiência. Foram encontrados (2) termos na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2016) apontando para os direitos dos alunos da educação especial à educação, relacionados à formação dos professores:

Art.28º X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de **formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado**;

Art.28º XI - **formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado**, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Na PNEEPEI (BRASIL, 2008), encontramos (30) termos “professor”. Destacamos as citações que fazem relação com a formação de professores:

Para atuar na educação especial, **o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.** Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Com relação à **formação dos professores** que atuam na **educação especial**, o Censo Escolar de 2013 registra 93.371 professores com curso específico nessa área de conhecimento.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para **a Formação de Professores da Educação Básica**, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à **diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.**

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, **bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.**

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação –NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a **formação continuada dos professores**, constituindo a organização da **política de educação inclusiva** de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino

Por último, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 expressa:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): VIII - **à consolidação da educação inclusiva** através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à **formação de professores** para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, **Educação Especial**, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

II - a **formação dos profissionais do magistério** (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, **inclusiva** e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Por conseguinte, compreendemos que as expressões “professor capacitado” e “professor especializado” ainda são utilizadas no cotidiano da escola ou em documentos que se referem à OP da Educação Especial do DF e a LDB, pois se encontram desatualizadas com as normativas atuais. Consideramos que esses termos estão relacionados ao tempo histórico e político do modelo da integração escolar. E que no contexto atual da inclusão escolar, com os documentos supracitados, essa divisão entre capacitado e especialista só reforça a fragmentação do trabalho docente. Muito embora essa divisão continue com a equipe de apoio especializada, ao menos os documentos atuais reafirmam a importância da formação inicial e continuada e, talvez, numa perspectiva emancipatória e de resistência, entendemos que ao se referir à formação de professores para a educação especial, seja pelo viés da especialização como formação continuada e necessária.

Neste sentido, o professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF se encontra numa situação complexa e contraditória na construção de sua profissionalidade com documentos vigentes desatualizados. Principalmente com **a dicotomia entre especializado/capitado**, pois ao mesmo tempo que a rede de ensino afirma que todos são capacitados para atuarem em sala de aula na inclusão escolar diante do próprio processo formativo (lembrando que não se exige comprovação para os professores capacitados escolherem turmas da classe comum e integração inversa), temos a exigência de especializações para os professores que atuarem nas classes especiais, serviços e atendimentos especializados da equipe de apoio e escolas especializadas (herdadas da integração escolar).

Portanto, apresentamos os dados sobre as questões envolvendo de forma contraditória a divisão entre “os professores capacitados e os especialistas”. E também questão sobre a gratificação de atividade de ensino, como direito do “professor especialista”. Cruzamos os

dados com o tipo de turma e em relação à atuação como especialista. Ou seja, se o professor anteriormente já atuou em algum serviço/atendimento especializado. Ver tabela 22.

Tabela 22 - Questões sobre o professor capacitado e especialista

Variável		Tipo de Turma (Classe)										Atuou como especialista							
		Especial		Comum		Comum inclusiva		Integração inversa		Em branco		Total		SIM		NÃO		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Acredito ser importante a divisão de trabalho na escola entre o professor capacitado e o professor	Discordo Plenamente	0	0,00%	3	3,19%	2	3,85%	0	0,00%	0	0,00%	5	2,81%	1	5,00%	4	2,53%	5	2,81%
	Discordo	0	0,00%	4	4,26%	8	15,38%	1	4,76%	0	0,00%	13	7,30%	2	10,00%	11	6,96%	13	7,30%
	Tenho Dúvida	2	40,00%	15	15,96%	2	3,85%	4	19,05%	1	16,67%	24	13,48%	7	35,00%	17	10,76%	24	13,48%
	Concordo	2	40,00%	46	48,94%	30	57,69%	12	57,14%	5	83,33%	95	53,37%	8	40,00%	87	55,06%	95	53,37%
	Concordo Plenamente	1	20,00%	19	20,21%	8	15,38%	4	19,05%	0	0,00%	32	17,98%	2	10,00%	30	18,99%	32	17,98%
	Sem informação	0	0,00%	7	7,45%	2	3,85%	0	0,00%	0	0,00%	9	5,06%	0	0,00%	9	5,70%	9	5,06%
2. Considero ser coerente a atual de valorização docente por meio da GAEE somente para os especialistas	Discordo Plenamente	2	40,00%	13	13,98%	11	21,15%	6	28,57%	1	16,67%	33	18,64%	6	30,0%	27	17,20%	33	18,64%
	Discordo	1	20,00%	16	17,20%	14	26,92%	3	14,29%	2	33,33%	36	20,34%	6	30,0%	30	19,11%	36	20,34%
	Tenho Dúvida	1	20,00%	13	13,98%	4	7,69%	3	14,29%	0	0,00%	21	11,86%	1	5,0%	20	12,74%	21	11,86%
	Concordo	1	20,00%	28	30,11%	16	30,77%	6	28,57%	1	16,67%	52	29,38%	4	20,0%	48	30,57%	52	29,38%
	Concordo Plenamente	0	0,00%	15	16,13%	5	9,62%	3	14,29%	1	16,67%	24	13,56%	3	15,0%	21	13,38%	24	13,56%
	Sem informação	0	0,00%	8	8,60%	2	3,85%	0	0,00%	1	16,67%	11	6,21%	0	0,0%	11	7,01%	11	6,21%

Fonte: elaborada pela autora

Os dados indicam que 53,37% dos professores concordam com essa divisão entre os professores capacitados e especialistas. Foi somente entre os professores da classe especial que houve divergência entre concordar (40,00%) e ter dúvida (40,00%).

Em relação à Gratificação de Atividade de Ensino Especial – GAEE, as respostas indicam que 29,38% concordam com a GAEE somente para os professores especializados. Ao analisarmos os dados cruzados com o tipo de classe, percebemos algumas diferenças:

Professores da classe especial e da integração inversa: 40,00% disseram “discordar plenamente”. Os dados indicam uma contradição, os professores de classe especial recebem a GAEE e, mesmo assim, discordaram do item. Os professores da integração inversa não recebem essa gratificação. Ao verificarmos também as relações das respostas com os professores que já atuaram em algum serviço/atendimento especializado: todos os que “discordaram plenamente” já atuaram em algum serviço especializado (30,00%).

Portanto, compreendemos que os professores participantes da pesquisa que já atuaram em serviço/atendimento especializado não concordam com a GAEE somente para os professores especialistas, conforme está na Lei ° 540, de 21 de setembro de 1993.

No entendimento de que essa lei foi promulgada em tempo de integração escolar, somente professores das classes especiais e dos atendimentos/serviços especializados trabalham com alunos da educação especial. Agora, que já faz uma década da promulgação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEP e que todas as escolas da rede pública são inclusivas, essa GAEE deveria já ter sido incorporada no vencimento dos professores. Entretanto, sabemos que essa questão envolve embates, principalmente financeiros, e um professor questiona, ao perguntamos sobre **“como você se sente professor da inclusão escolar?”**

Com braços engessados porque tem que trabalhar com alunos inclusos e ainda com alguns alunos com dificuldades de aprendizagem sem monitor, situação triste e sem GAEE. Paga GAEE para outros professores de ensino especial e nós? Também trabalhamos com alunos especiais e não ganhamos GAEE. (Professor 67, CRE - Gama).

Destarte, a divisão do trabalho docente revela essas situações, de o Estado criar estratégias de valorização para uma minoria, já que hoje existem 286 classes especiais no DF, sendo mais de 6 mil turmas regulares⁴⁸.

⁴⁸ Dados do censo escolar, fornecidos pela diretoria de divulgação estatística do DF. Não foi possível obter número específico de cada classe, somente o número geral envolvendo todos os tipos de classes que não sejam a classe especial.

Outro aspecto que permanece nessa discussão é a falta de integração entre os serviços/atendimentos e os professores. Debate que reflete sobre a criação de novas funções docentes, que podem acarretar o isolamento de cada profissional. Questão “**sobre organização estrutural na SEEDF**”:

Ainda falta integração entre os profissionais da equipe e o professor regente. Muitas vezes sem o auxílio da família os profissionais ficam limitados. (Professor 68, CRE – Gama).

*A ausência de profissionais nas escolas prejudica o atendimento às crianças, por exemplo o psicólogo itinerante tem uma demanda alta de escolas a serem atendidas, fato que atrasa o atendimento aos estudantes. Outra dificuldade profissional são os que atendem na sala de recursos 20 h, deixando um dos turnos sem atendimento. **Falta de diálogo entre discentes e equipes para o desenvolvimento de trabalho coletivo** (Professor 6, CRE - Samambaia).*

O trabalho que era para ser coletivo se torna fragmentado, indo na contramão da própria OP da EEAA ao definir como dimensão da atuação do professor/pedagogo a assessoria ao trabalho coletivo:

- Contribuir com conhecimentos especializados acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem;
- Favorecer a tomada de consciência, por parte dos atores da instituição educacional, acerca de sua história, sua identidade e de suas potencialidades para atuação;
- Compreender, com profundidade, como trabalham os atores da instituição educacional, o que pensam e como contribuem para o sucesso escolar;
- Promover a manutenção de espaços de reflexão, capazes de favorecer a ressignificação das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem, de ensino, de avaliação, dentre outras;
- Contribuir com a formação continuada dos professores, viabilizando a aquisição de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de habilidades e de recursos para a mobilização de competências, e a construção de conhecimentos que atendam às especificidades do contexto de cada instituição educacional (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Contudo, mesmo neste contexto de especializações da função docente como parte da construção da profissionalidade desses professores, diante do capital e das condições materiais de uma escola democrática, defendemos a urgente necessidade de uma luta coletiva por uma educação de qualidade e não uma luta individual.

Sousa (2017, p. 67) alerta para a fragmentação do trabalho nas escolas:

A fragmentação do trabalho na escola faz com que professores e professoras não compreendam o trabalho em sua visão total, se responsabilizando inteiramente pelos sucessos e insucessos de seus alunos/alunas, o que provoca inúmeras contradições em relação a sentimentos de prazer e sofrimento no

exercício de sua atividade. O trabalho que poderia ser coletivo passa a ser individual e para que possam explicar e intervir no processo de trabalho, ou em parte dele, se faz necessário passar por diferentes espaços, em uma perspectiva de soma do todo e não de um todo articulado da atividade que desenvolvem.

Assim, é possível compreender como a profissão docente abarcou tantas “caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas” (OLIVEIRA, 2010, p.1). Dessa forma, a função docente reforça a profissionalidade docente se apoiando num conjunto de saberes específicos dentro de um contexto com atividades educativas que extrapolam a regência de classe. Esse contexto fez “emergir a necessidade de especialização como forma da escola de massas cumprir as suas diversas funções” [...]

Nessa conjuntura o professor se encontra, muitas vezes, sem compreender sua função docente e diante da organização do sistema que provoca diferentes concepções de formação provocando uma desistência de sua profissão (CURADO SILVA, 2017; KUENSER; CALDAS, 2009). Temos, então, um movimento dialético entre a construção da profissionalidade e a desprofissionalização docente na inclusão escolar. Roldão explica que vivemos um momento crítico do desenvolvimento profissional docente (2007, p. 96):

[...] a uma afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de fatores como a massificação escolar, com a consequente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola gerado do seu anacronismo ante as realidades atuais, a pressão das administrações e dos poderes econômicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros da cultura que se instalou ao longo deste processo e que contradiz a alegada reivindicação – no discurso político e no discurso dos próprios docentes – de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade.

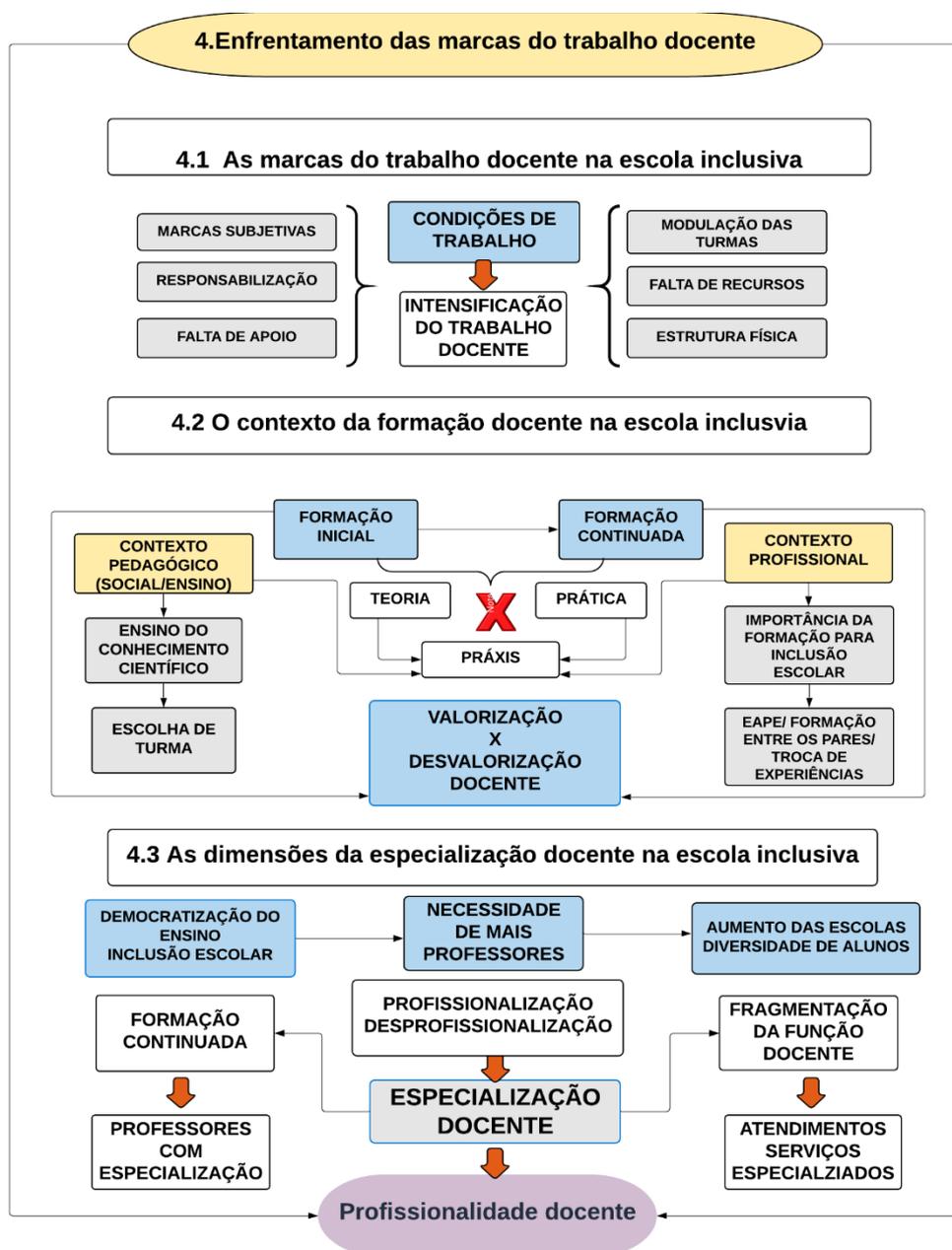
Desse modo, a autora conclui que nessa situação de contradições e tensões percebemos a centralidade do conhecimento profissional que pode contribuir para a consistência da profissionalidade ou o perigo da desprofissionalização/proletarização, ou seja, do trabalho alienado.

As normatizações mais atuais apresentam uma estrutura da escolarização numa perspectiva da inclusão que pretende desvelar, mesmo diante de algumas contradições já mencionadas, um novo olhar para a função docente conforme um avanço, ainda não o ideal, nas condições de trabalho, formação de professores, prática docente que vão constituindo a profissionalidade desse professor. Os serviços e atendimentos apontam uma especificidade

docente e demonstram a necessidade do conhecimento científico com base teórica sólida voltada para uma prática carregada de política e historicidade.

Portanto, apresentamos o esquema abaixo com toda a discussão aqui apresentada:

Figura 9 - Enfrentamento das marcas do trabalho docente



Fonte: elaborada pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a configuração dos elementos constituidores da construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do DF e como objetivos específicos analisar as normatizações e a estrutura organizacional nas dimensões políticas e pedagógicas da SEEDF e suas implicações na construção da profissionalidade docente, bem como identificar os elementos constituidores da profissionalidade docente na inclusão escolar na SEEDF.

Para alcançarmos essa síntese, realizamos um trabalho de investigação que primou pela análise da realidade concreta, indo além das aparências, e tendo como fundamentação conceitual o método materialista histórico-dialético que nos ajudou a conhecer e interpretar a realidade em constante movimento, assim como é a vida. Também tivemos a contribuição da teoria histórico-cultural, que evidencia uma concepção de educação humanizadora e que enxerga o indivíduo como sujeito histórico e social no contexto do debate da inclusão escolar que tem se constituído política e academicamente.

A produção e análise dos dados, que teve como categorias a contradição, a mediação, a historicidade e a totalidade do objeto de pesquisa, foi realizada por meio da utilização de questionário com professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF – que estavam atuando em todos os tipos de turma do ensino fundamental, em todas as coordenações regionais de ensino.

A proposta de escola inclusiva, por vezes, segue os padrões do sistema capitalista no qual o Brasil está inserido, que perpassa as demais esferas que constituem o Estado brasileiro, a qual, ao mesmo tempo que inclui os sujeitos diversos não os prepara para atingir os padrões estabelecidos e exigidos, o que gera um duplo sofrimento tanto do professor quanto do aluno.

Podemos observar que não basta somente a criação de leis para garantir os direitos legais e constitucionais dos indivíduos que têm sido, frequentemente, excluídos da sociedade, porém, a garantia dos direitos que envolvem a educação inclusiva, por meio da lei, tem aumentado cada vez mais a presença dessas crianças nas salas comuns das redes regulares de ensino do DF. Por outro lado, o processo de profissionalização docente não vem seguindo o mesmo desdobramento da inclusão, o que gera uma disparidade e a intensificação do trabalho docente.

Os professores, ao responderem às questões do instrumento proposto pela pesquisa, foram provocados e puderam refletir sobre as categorias que se constituíram como os elementos estruturantes da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, a saber: i) a visão

de escola inclusiva no processo de humanização, ii) as formas de organização do trabalho pedagógico e iii) o enfrentamento das marcas do trabalho docente.

Neste sentido, como resultado desta pesquisa evidenciamos as características que configuram esses elementos da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, as quais marcam o ser e estar na profissão docente em toda a análise da empiria: o contexto da integração e da inclusão escolar, a sensibilidade, o sentimento de perda da especificidade do ensinar, a busca por novas organizações do trabalho pedagógico, as dimensões do planejamento na escola, os processos de formação e de profissionalização, a importância do conhecimento teórico/científico, a insegurança, a intensificação e o sofrimento do trabalho docente, a escola que querem e ainda o que querem do seu futuro e da sua profissionalidade.

Os dados apontaram para a relação de permanências e discontinuidades na estrutura da integração e da inclusão escolar, diante de um contexto histórico e político marcado pela visão tensionada da escola democrática e inclusiva.

Com os resultados obtidos sobre as relações que se estabelecem entre as normatizações e a estrutura organizacional nas dimensões políticas e pedagógicas da inclusão escolar e com a construção da profissionalidade docente, foi possível identificar as diversas situações desafiadoras, as tensões e ambiguidades que há no processo de inclusão no qual o professor tem que desenvolver o seu trabalho e se profissionalizar, simultaneamente.

Assim, esses elementos estruturantes demonstraram sentidos de humanização em meio ao processo histórico, e embora os sentidos de humanização ora tendam a estar configurados no acolhimento e na socialização dos alunos público-alvo da educação especial e no modelo médico na educação, destacou-se a preocupação com o desenvolvimento do sujeito por meio da apropriação dos conhecimentos científicos no sentido da emancipação humana. Mas, conforme a categoria da contradição, esse movimento que vem ocorrendo, mesmo não sendo o ideal, tem a sua parcela de contribuição na constituição e construção da historicidade dos sujeitos que as vivenciam.

Algumas abordagens chegam a resvalar na possibilidade ou impossibilidade de existir uma escola verdadeiramente inclusiva, enquanto outras se embaraçam ao admitir que determinada escola não é “totalmente” inclusiva, mas ambas contribuem para o processo de constituição da historicidade do sujeito, transcorrendo assim o materialismo histórico dialético. Ainda há fragilidades no reconhecimento de alguns sujeitos da pesquisa como professores da inclusão escolar, bem como a necessidade do reconhecimento do trabalho coletivo envolvendo todos os alunos, independentemente do tipo de turma escolhido no ano deste estudo. Assim

como há, também, o processo ainda político de ser instituída uma escola verdadeiramente inclusiva.

A presente pesquisa apontou a importância de haver, no País, um processo de profissionalização docente consolidado para atender às especificidades da educação inclusiva no processo de humanização. Cabe ressaltar que a temática é de conhecimento da grande maioria dos participantes desta pesquisa, característica que perpassa o processo da constituição da profissionalidade, contudo, há ainda revelado um sentido de insegurança quando se questiona a ausência de estudos/preparos específicos teóricos e práticos na sua atuação com a inclusão.

É nessa busca pelo equilíbrio entre a atuação e a profissionalização que esta pesquisa aponta a necessidade de uma reconfiguração da profissionalidade docente, expressada por marcas sociais dos saberes, do conhecimento, da identidade e da criação, constituindo a profissão desse professor num contexto de relações objetivas e subjetivas de modo dialético com o trabalho docente.

Tendo em vista as mudanças dos formatos educacionais cada vez mais inclusivos, esta temática não se esgota por aqui, ainda há muito a ser pesquisado para que de fato possamos chegar a uma educação humanizada no sentido da emancipação. Por isso, para futuras pesquisas, sugerimos: o estudo da profissionalidade no contexto da educação inclusiva no ensino médio, na educação infantil, na educação profissionalizante, nos atendimentos/serviços especializados da escola regular e da escola especializada, nos atendimentos e programas educacionais, pois em cada um desses contextos guardam-se especificidades que precisam ser desveladas e sistematizadas. Isso, tendo em vista também a se construir um alinhamento de caráter mais unitário dos mecanismos de profissionalização no que tange às formas de contratação, de remuneração e de progressão na carreira, que têm sido muito diferenciadas entre os entes subnacionais, o que fragiliza uma organização política e pedagógica para se pensar a profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar numa perspectiva mais humanizadora e menos fragmentada.

Ressaltamos, também, outras perspectivas de estudos que partem de inquietações, inclusive relacionadas à quantidade de dados obtidos que não fizeram parte da pesquisa (respostas de gestores, coordenadores e professores/pedagogos das Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA): a organização do trabalho pedagógico no contexto da inclusão escolar e da integração escolar (classes especiais e escolas especializadas); as relações políticas e pedagógicas entre o professor dos atendimentos/serviços especializados e os professores regentes na escola regular, as dimensões da especialização docente no contexto da

escola democrática e os sentidos e significados atribuídos à classe especial pela gestão da escola regular.

Como discutimos nesta dissertação, a partir da perspectiva histórico-cultural fica claro que o aspecto cultural é um fator importante para o bom desenvolvimento e a aprendizagem dos seres humanos. Para conquistar tais objetivos, precisamos nos conscientizar de que essa luta não é do professor ou do aluno, ela é de ambos e deve ser travada diária e constantemente, buscando sempre os direitos legais, e quando esses ainda não existirem, que possamos contribuir para sua proposição e efetivação.

Portanto, esperamos que nosso estudo tenha contribuído para o fortalecimento da profissionalidade no contexto da inclusão escolar e que esta discussão possa ter apontado novos horizontes para a construção de caminhos mais humanizados na educação.

REFERÊNCIAS

- AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sônia Ribeiro. Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*. 38., 2017. **Anais [...]** Maranhão: UFMA, 2017. Disponível em:
http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filtr=18. Acesso em: 12 abr. 2018.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em
 <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun. 2018
- ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista Histedbr**, n 36, p. 25-37, dez. 2009 Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03_36.pdf .Acesso em: 04 nov. 2009.
- ANPAE. Notícias. 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/383-2017-07-02-00-57-32>. Acesso em: 2 abr. 2018.
- ANPED. Associação nacional de pós graduação e pesquisa em educação. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação o trabalho. São Paulo: Boitempo. 2017.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artemédicas, 1995.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação Especial do Novo Homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais, 2007. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e textos de Vygotsky sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. *In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). Educação especial e Teoria Histórico-Cultural*: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012. p. 47-72. v. 1.
- BARROS, Márcia Lúcia Nogueira de Lima. **Inclusão e formação docente**: histórias de vida de professores da rede pública municipal de Maceió. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009. Disponível
<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/334>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. 2018. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 13 maio 2018.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarilio. Marxismo e culturalismo: reflexões epistemológicas sobre a pesquisa em História da Educação. *In: XAVIER, Libânia;*

TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (org.). **História da Educação no Brasil**: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: EDUFES, 2011.

BRAEM, Sophie. Le nécessaire développement théorique de là notion de professionnalité pour la sociologie des professions française. Comunicação apresentada na Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. rev. Brasília: SEB/MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Convenção sobre os direitos das Pessoas Com Deficiência (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP/MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Portal MEC**. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2018.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio et al. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 390-401, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043/5056>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sônia Lopes. Formação de professores do observatório nacional de Educação especial: implicações da avaliação. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*. 37., 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4523.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CARAMORI, Patricia Moralis. Formação em serviço de professores comuns e especializados e suas implicações na prática: uma experiência de consultoria colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 1, n. esp. 2, p. 1034-1047, set. 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8941/5884>. Acesso em: 05 fev. 2018.

COSTA, A. M. B. da. Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf. Acesso em: 17 out. 2013.

COSTA, Valdelúcia Alves; LEME, Erika Souza. Educação Inclusiva e Plano Nacional de Educação: percurso entre direito e experiência formativa. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*. 37., 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3518.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum**. 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2901/4742.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação Stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás,

Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190>. Acesso em: 29 jul. 2017.

CURADO SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURADO SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro. Professores em Início de Carreira: as Dificuldades e Descobertas do Trabalho Docente no Cotidiano da Escola. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 38., 2017. **Trabalho Encomendado I GT08 [...] 2017**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08_i_textokatiacurado.pdf

CURADO SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do educador).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. 125 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254176>. Acesso em: 24 ago. 2018.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber**: profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília-DF, 08 fev. 2012.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 354/2018, de 01 de novembro de 2018b. Aprova a Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e Instituições Educacionais Parceiras para o ano de 2019. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília-DF, 05 nov. 2018. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/contr_temp_portaria_437_2018_normas_contratacao_temporaria.pdf. Acesso em: 02. nov. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 437/2018, de 27 de novembro de 2018a. Dispõe sobre normas para contratação temporária de professor substituto para atender à necessidade de excepcional interesse público na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília-DF, 16 nov. 2017. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/contr_temp_portaria_437_2018_normas_contratacao_temporaria.pdf. Acesso em: 02. nov. 2019

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 506/2017, de 16 de novembro de 2017a. Estratégia de Matrícula 2018. Normatiza o acesso e a permanência do estudante na Rede Pública de Ensino para o ano letivo, em cumprimento ao disposto na legislação vigente. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília-DF, 16 nov. 2017. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/estrategia_matricula_2018_4dez17.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 561, de 27 de dezembro de 2017b. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília: DF, 27 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2017/12/portaria-561-2017-atua%C3%87%C3%83o.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Resolução CEDF nº 1/2012. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília, 18 out. 2012. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/resolucao1/2012>. Acesso em: 19 jun. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Resolução CEDF nº 1 de 28 de março de 2017c. Estabelece normas para Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília-DF 12 abr. 2017. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=342172>. Acesso em: 28 maio 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da Educação Básica**: educação especial. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Básica. **Orientação Pedagógica**: Educação Especial. Brasília, DF: SEB, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUBAR, Claude. **Socialização**: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação; 24)

ENDIPE. Histórico. 2018. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/historico/>. Acesso em: 2 abr. 2018.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n .4, p. 41-61, 1991.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Profissão docente em questão: tensões e desafios. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 43-74.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2003.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LIMA, Eliane da Costa. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. *In*: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 67-91. v. 1.

FERNANDES, Luciete Valota. O trabalho docente à luz da perspectiva materialista histórica. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 36., 2013. **Anais [...]**. Goiânia: GO, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09_3017_texto.pdf. Acesso em: 30 maio 2018.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M.V.A.; SOUZA, F. S. S.; MEDEIROS, D. M. M; MEDEIROS, J. C. M. O processo de escolha de turmas e distribuição de carga horária no Distrito Federal: fuga por melhores condições de trabalho? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 148-158, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12813>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, dez. 2017. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722>. Acesso em: 04 nov. 2019.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em Educação: método e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2015.

GARBINI, Fernanda Zanette. A in/exclusão e a formação docente: uma discussão a partir dos estudos foucaultianos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 134, p. 19-30, 01 jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17699>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme. Educação inclusiva: em busca de uma nova didática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 15.,

2008. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- HOYLE, Eric. Professionalization and deprofessionalization in education. *In*: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (org.). **World yearbook of education 1980**: professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980. p. 42-54.
- HOYLE, Eric. The professionalization of teacher: a paradox. **British Journal of Education Studies**, v. 30, p. 161-171, 1982.
- HYPOLITO, Á. M. **Trabalho Docente, Classe Social e relações de Gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997
- JANNUZZI, G. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. *In*: FREITAS, M.C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez. 1997.
- JESUS, Denise Meyrelles. Tensões e possibilidades na inclusão Escolar: conexões com a formação docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 15., 2010. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.
- KAUSS, Clarrissa Teixeira; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. O. Profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 36., 2013. **Anais [...]** 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2785_texto.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.
- KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da Silva. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. *In*: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 23-39. v. 1.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciente R. (org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19-48.
- LAGAR, Margarita Gomes Lagar. **Formação continuada de professores da secretaria de educação do Distrito Federal (2009-2011)**: a percepção docente. 2012. 196 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18085>. Acesso em: 04 nov. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves. **Emancipação humana e educação escolar:** perspectivas para a formação de professores. 2019. 350 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/35076>. Acesso em: 03 de nov. 2019.

MACIEL, C. E.; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas sociais, políticas de inclusão? *In:* KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Diálogos com a diversidade:** sentidos da inclusão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 17-38.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. American Psychiatric Association. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARINHO, Maria Francisca Braga. Políticas de inclusão e atendimento educacional especializado no contexto amazônico: desafios para a formação de professores. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 17., 2014. **Anais [...].** Fortaleza: UECE, 2014. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/eventos-antigos/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MARQUES, Luciana Pacheco. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 15., 2010. **Anais [...].** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/eventos-antigos/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MARQUEZ, Marcelino. Educador Social: trabalhador docente? **Revista Diálogos:** pesquisa em extensão universitária. Brasília, v. 18, n. 1, dez, 2012. Trabalho apresentado no 4º Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3919/2396>. Acesso: 04 nov. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. *In:* TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural:** método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1989. Livro 1, v. 1, t. 1. (Os economistas).

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** 2. reimpr. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Formação Docente e Inclusão.** Editora Appris: Curitiba, 2015.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 10 abr. 2018.

- MIRANDA, Theresinha Guimarães. A relação entre o professor da educação especial e da educação comum. **Revista de Pesquisa em Necessidades Educativas Especiais**, v. 16, n. 1, p. 98–105, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12131>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- MOLINA, Raquel de Alcântara Maragno; GURGEL, Carolina Providenti de Paula. **Dificuldades de escolarização**: novo enfoque de atuação profissional. Brasília: Ed. Kiron, 2013.
- MORGADO, José. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.
- MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.
- NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.
- NASCIMENTO, Simone do Socorro Freitas. Formação continuada em educação especial: um olhar sobre as representações sociais dos docentes. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 14., 2008. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <http://endipec.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/429.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas educação infantil**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores associados, 2005.
- PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 36., 2013. **Anais [...]**. Goiás: UFMG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- PEREIRA, L. D. CAVADAS, M. Processamento Auditivo Central. *In*: FROTA, Silvana. (ed.) **Fundamentos em fonoaudiologia-audiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998. p. 135-146.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: Sabedoria e ilusões da filosofia; problemas da psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para educação a inclusiva: reflexões sobre diretrizes políticas e pesquisas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 15., 2008. **Anais** [...]. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

POKER, Rosimar Bortolini; MELLO, Antônio dos Reis Lopes. Inclusão e formação do professor. **Revista de Pesquisa em Necessidades Educativas Especiais**, v. 16, p. 619–624, ago. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12193>. Acesso em: 12 jan. 2018.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; OLIVEIRA, Brenda Fonseca; SANTOS, Thiffanne Pereira. A formação docente no contexto da diversidade. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE POLÍTICA E DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE. XXVIII, 2017. **Anais** [...]. João Pessoa: UDPB, 2017. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/XXVIISIMPOSIO/publicacao.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

RIBEIRO, Ana Claudia de Freitas. **A escola como tempo e espaço na formação continuada para inclusão**. 2008. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM-1_06d4cd2ebc1e000433d0084938fd3534. Acesso em: 04 jun. 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? *In*: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M.C (org.). **Ser Professor de 1º ciclo**: construindo a profissão. Braga: CESC e Almedina, 2005. p. 13- 26.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

SANCHES, Isabel; TEODORO, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, p. 63-83, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António., (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Cidade do Porto: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. *In*: PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Mônica Pereira. Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio premente, mas nada atual. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 15., 2010. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SANTOS, Mônica Pereira; SANTIAGO, Mylene Cristina. Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 36., 2013. **Anais** [...]. Goiás: UFMG, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2901_texto.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola de democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítico**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade educação especial. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 36., 2013. **Anais** [...]. Goiás: UFMG, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/organizacao-do-trabalho-docente-na-rede-regular-de-ensino-com-alunos-da-modalidade>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva**. 2008a. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora; Minas Gerais, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_b93d89941de182d13ff46b6b92716c8a. Acesso em: 20 fev. 2018.

SIEMS, Maria Edith Romano. O professor da educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade e profissionalidade em questão. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 14., 2008b. **Anais** [...]. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SIEMS, Maria Edith Romano. Professores da educação especial: profissionalidade docente e constituição identitária. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 32, 2009. **Anais** [...]. Caxambu: UNICOR, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_15.html. Acesso em: 12 mar. 2018.

SILVA, Edileuza Fernandes. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. *In.*: VILLAS BOAS, Benigna. **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

SILVA, Eliane Paganini. **A profissionalização docente: identidade e crise**. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Faculdade de Ciências e letras, 2006.

SILVA, Josenildo Pereira. **Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21628>. Acesso em 10 abr. 2018.

SILVA, Lázara Cristina. Plano de Ações Articuladas (Par) e a formação docente: desafios e implicações na região do triângulo mineiro para a educação inclusiva. *In.*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE POLÍTICA E DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE. 27., 2015. **Anais** [...]. Olinda: UFPE, 2015. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2015/#/gt3-com>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SILVA, Maria Abádia A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do banco mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SKINNER, Burrhus Frederic. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar. *In.*: SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Herder. 1972.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. A formação docente no âmbito da educação inclusiva: conhecendo a realidade da escola regular. *In.*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 14., 2008. **Anais** [...]. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/eventos-antecedentes/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31583> acesso 03/11. Acesso em: 20 set. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. 1.ed.São Paulo. Atlas, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia das práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. São Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (org.). **Ensino fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas, SP: Papirus, 2018

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputas**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-67.

VIEGAS, Luciana Torezan. Políticas para a educação especial e educação inclusiva: o desafio da formação docente. *In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE POLÍTICA E DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE. 25., 2011. Anais [...].* São Paulo: PUC - SP, 2011. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompletos01.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas I.** Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas III.** Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia.** Visor Dis, S. A. Madrid, 1997.

Vigotski, L. S. (2001). **Pensamento e palavra.** In L. S. Vigotski. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane Fátima. Formação continuada de professores: refletindo sobre as possibilidades de inclusão social e de desenvolvimento de crianças com deficiências e/ou dificuldades escolares. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 16., 2012. Anais [...].* Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em:

http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2672b.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

WISCH, Tásia Fernanda. **Aprendizagem Docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental.** 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7097/WISCH%2c%20TASIA%20FERNANDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2018.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão do aluno com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino.** 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12582>. Acesso em: 30 maio 2018.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado**

PESQUISA: A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Prezado (a) Professor (a),

Essa pesquisa é desenvolvida pela professora pesquisadora Loyane Guedes Santos Lima para obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, cujo objetivo geral é identificar e analisar os elementos da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar. O estudo abrangerá todos (as) os professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola regular por considerarmos de grande importância conhecer e dar voz aos (às) professores.

Ressaltamos que sua participação se dará de forma voluntária, que as informações obtidas não serão identificadas, os resultados serão divulgados por meio da plataforma de acesso livre Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A aceitação em responder ao questionário denota ainda, **o consentimento esclarecido** dessa condição de anonimato e uso dos dados para fins acadêmico-científicos no âmbito nacional e internacional que poderão ser utilizados integralmente ou em partes.

É importante ressaltar que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa, assim como não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Desde já agradecemos sua colaboração, e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho.

Atenciosamente,

Loyane Guedes Santos Lima
Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
Mestranda em Educação – Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: loyanepedagogia@gmail.com

[Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz](#)
[Professora Adjunta no Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação - UnB](#)
E-mail: shirleidesc@gmail.com

PERFIL

1. Endereço de e-mail (opcional -por meio deste contato divulgarei os resultados dessa pesquisa):

2. Regional de Ensino: _____

3. Atualmente trabalha em qual tipo de turma/classe na SEEDF:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Classe Comum | <input type="checkbox"/> Classe Integração Inversa. |
| <input type="checkbox"/> Classe Comum Inclusiva. | <input type="checkbox"/> Classe Especial |

4. Com qual idade você ingressou na profissão? _____

5. Vínculo atual na SEEDF:

- Efetivo. Há quantos anos? _____
- Temporário. Há quantos anos? _____

6. Tempo de Regência em sala de aula na SEEDF:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Até 1 ano | |
| <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos | <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos |
| <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos | <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos |
| <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 25 anos |

7. Já trabalhou em algum serviço ou atendimento especializado (Marque todas que se aplicam)?

- Não.
- Sim, na Sala de Recursos.
- Sim, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA.
- Sim, na Sala de Apoio à Aprendizagem – SAA.
- Sim, no Centro de Ensino Especial – CEE.
- Sim, na Educação Precoce.

Outros: _____

8. Idade:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Até 20 anos | <input type="checkbox"/> De 36 a 40 anos |
| <input type="checkbox"/> De 21 a 25 anos | <input type="checkbox"/> De 41 a 45 anos |
| <input type="checkbox"/> De 26 a 30 anos | <input type="checkbox"/> De 46 a 50 anos |
| <input type="checkbox"/> De 31 a 35 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 51 anos |

9. Sexo:

- Feminino Masculino

10. Formação Acadêmica

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Magistério | <input type="checkbox"/> Mestrado |
| <input type="checkbox"/> Normal Superior | <input type="checkbox"/> Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Pedagogia | <input type="checkbox"/> Pós-doutorado |
| <input type="checkbox"/> Especialização | |

QUESTÕES

1. **A inclusão escolar é a oferta de uma escola...**

2. **Indique o seu grau de concordância em cada item abaixo, em relação a estrutura da educação inclusiva na SEEDF:**

ITEM	GRAU DE CONCORDANCIA				
	DISCORDO	DISCORDO	TENHO	CONCORDO	COCONORDO
Acredito saber a diferença entre o modelo da integração escolar e inclusão escolar.					
Conheço a diferença entre as escolas especiais e escolas regular.					
É importante a permanência dos atendimentos da integração escolar dentro do modelo da inclusão escolar.					
Compreendo as particularidades de cada turma da escola inclusiva.					
Conheço todos os serviços/atendimentos especializados oferecidos no âmbito da inclusão escolar.					
Conheço todas as especificidades do público alvo da educação especial.					
Conheço todas as especificidades dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos – TFE					

3. **Classifique o seu nível de satisfação com a estrutura organizacional do sistema inclusivo da SEEDF, considerando a escala abaixo:**

1 2 3 4 5

Nada satisfeito ○ ○ ○ ○ ○ Muito satisfeito

Comente sua resposta.

4. **Para você a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme as necessidades dos alunos que recebe? Comente.**

5. **Entre as opções abaixo, qual foi o momento em que se viu como um professor da inclusão escolar (Marque todas opções que se aplicam):**

<input type="checkbox"/>	Quando atuei em um dos atendimentos especializados (Sala de Recursos - SR, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA e Sala de Apoio à Aprendizagem – SAA).
<input type="checkbox"/>	Quando atuei em uma escola especializada, como o Centro de Ensino Especial - CEE.
<input type="checkbox"/>	Quando atuei numa classe especial.
<input type="checkbox"/>	Quando escolhi uma turma de classe comum inclusiva com alunos da educação especial ou com transtornos funcionais específicos – TFE.
<input type="checkbox"/>	Quando escolhi classe de integração inversa com maior redução do número de alunos diante de um aluno da educação especial.
<input type="checkbox"/>	Quando elaborei uma adequação curricular.
<input type="checkbox"/>	Quando fui convidada a participar de reuniões/momentos coletivos com os serviços/atendimentos especializados.
<input type="checkbox"/>	Quando percebi dificuldades de aprendizagem de alunos de classe comum sem diagnóstico.
<input type="checkbox"/>	Quando percebi que na classe comum havia uma diversidade de alunos.
<input type="checkbox"/>	Quando percebi minha função social diante do ensino para todos os alunos.
<input type="checkbox"/>	Quando reconheci a importância do apoio de toda escola para o trabalho com a diversidade.
<input type="checkbox"/>	Quando vivenciei um curso de formação continuada.
<input type="checkbox"/>	Eu não me reconheço como professor da inclusão escolar.
<input type="checkbox"/>	Outros.

6. **O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar?**

7. Marque os fatores que influenciam na sua atuação como profissional da educação inclusiva (Marque todas as opções que se aplicam)?

<input type="checkbox"/>	Contexto político na transição entre a integração e a inclusão escolar.
<input type="checkbox"/>	Responsabilidade excessiva sobre minha atuação no processo da inclusão escolar.
<input type="checkbox"/>	Obrigação de elaborar adequação curricular para os alunos da educação especial.
<input type="checkbox"/>	Relação com outros profissionais que realizam atendimentos dos meus alunos com necessidades específicas.
<input type="checkbox"/>	A organização do trabalho pedagógico na escola.
<input type="checkbox"/>	As contradições do trabalho coletivo na escola.
<input type="checkbox"/>	Motivação para realizar um bom trabalho.
<input type="checkbox"/>	Flexibilização e criatividade para lidar com o contexto da diversidade.
<input type="checkbox"/>	O carinho que recebo dos alunos da educação especial.
<input type="checkbox"/>	O sentimento de ajudar os alunos diante da realidade sociocultural.
<input type="checkbox"/>	Preocupação com minha formação para a inclusão escolar.
<input type="checkbox"/>	A falta de clareza nas definições da minha função na inclusão escolar.
<input type="checkbox"/>	Realização de outras funções na escola que ultrapassam os objetivos da minha função na inclusão escolar.

8. Assinale os tipos/níveis de formação que você teve para trabalhar com a inclusão escolar: (Marque todas que se aplicam).

<input type="checkbox"/>	Graduação em pedagogia.
<input type="checkbox"/>	Especialização em inclusão escolar.
<input type="checkbox"/>	Especialização em deficiências, TGD/TEA, AH/SD.
<input type="checkbox"/>	Especialização em Transtornos Funcionais Específicos - TFE.
<input type="checkbox"/>	Mestrado Acadêmico/Profissional.
<input type="checkbox"/>	Doutorado Acadêmico/Profissional.
<input type="checkbox"/>	Cursos na EAPE sobre deficiências, TGD/TEA, AH/SD.
<input type="checkbox"/>	Cursos em outras instituições sobre deficiências, TGD/TEA, AH/SD.
<input type="checkbox"/>	Cursos na EAPE sobre Transtornos Funcionais Específicos – TFE.
<input type="checkbox"/>	Cursos em outras instituições sobre Transtornos Funcionais Específicos – TFE.
<input type="checkbox"/>	Apoio pedagógico em alguma escola especializada da SEEDF.
<input type="checkbox"/>	Cursos de extensão.
<input type="checkbox"/>	Participação em grupo de pesquisa
<input type="checkbox"/>	Encontros, Seminários, Eventos e Palestras.
<input type="checkbox"/>	Coordenações coletivas/ individuais.
<input type="checkbox"/>	Troca com os pares.
<input type="checkbox"/>	Momentos coletivos com a comunidade escolar.
<input type="checkbox"/>	Outros.

9. Percebo alguma limitação como profissional da inclusão escolar? Qual?

10. O que você sugere para melhorar a formação do professor para a inclusão escolar?

11. Minha maior dificuldade no contexto da inclusão escolar é...(Marque 1 item).

<input type="checkbox"/>	Dominar as especificidades dos diagnósticos dos alunos (termos e linguagens).
<input type="checkbox"/>	Lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.
<input type="checkbox"/>	Ensinar os conteúdos curriculares para os alunos da inclusão escolar.
<input type="checkbox"/>	Estabelecer comunicação com os alunos com maiores comprometimentos.
<input type="checkbox"/>	Fazer a adequação curricular dos alunos.
<input type="checkbox"/>	Estabelecer diálogo com os professores dos atendimentos/serviços especializados.
<input type="checkbox"/>	Organizar tempo e espaço para as atividades pedagógicas e formativas.
<input type="checkbox"/>	Lidar com as tarefas burocráticas do trabalho docente na inclusão escolar.
<input type="checkbox"/>	Lidar com a precariedade da estrutura física nas escolas.
<input type="checkbox"/>	Lidar com a relação escola e família.
<input type="checkbox"/>	Não tenho dificuldade.

12. Diante das questões abaixo, assinale o item que tem maior importância sobre a valorização docente no contexto da inclusão escolar (Marque 1 item):

- Plano de Carreira
- Gratificações
- Remuneração
- Formação
- Condições na estrutura física
- Organização pedagógica
- Apoio do monitor/educador social
- Valorização social/pela comunidade escolar

13. Sobre o processo de "escolha de turma" no contexto da inclusão escolar comente sua opinião.

14. Considerando os itens abaixo, assinale conforme o nível de escala sobre a profissão docente na inclusão escolar.

ITEM	GRAU DE CONCORDANCIA				
	DISCORDO PLENAMENTE	DISCORDO	TENHO DÚVIDA	CONCORDO	COCORDO PLENAMENTE
Considero ter boas condições de trabalho para atuação com a inclusão escolar.					
Acredito ser importante a divisão de trabalho na escola entre o professor capacitado (que atua nas turmas da inclusão escolar) e o professor especializado (que atuam no serviços e escolas especializadas e classe especial)					
Penso que o tempo de regência na SEEDF seja um fator relevante para lidar com a inclusão escolar.					
Concordo com o modo que é realizado a distribuição de carga horária (escolha de turma) para o trabalho nas turmas da escola inclusiva.					
Considero ser coerente a exigência da declaração de aptidão (certificado, prova escrita e entrevista) apenas para os professores especializados					
Considero ser coerente a atual de valorização docente por meio da Gratificação de Atividade de Ensino Especial – GAEE somente para os professores especializados.					
Considero importante o apoio do monitor/educador social na classe inclusiva.					

15. Como você se sente como professor inclusão escolar?

Obrigada pela participação!

Se você tiver disponível para aprofundamentos futuros dessa pesquisa deixe seus contatos.

Nome: _____

Telefone () _____

E-mail: _____

Comente sua opinião sobre este questionário (opcional).

QUESTIONÁRIO on-line

Para acessar o questionário on-line, utilizar um aplicativo de celular para ler o QR code.

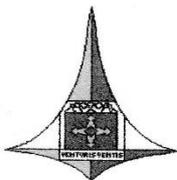
Sugestão: QR code & código de barras.

Ou podemos encaminhar via WhatsApp/e-mail.



Atenção: em alguns casos, para que se possa ler o QR code, é necessário utilizar um aplicativo de celular.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 116/2019- EAPE

Brasília, 07 de maio de 2019.

PARA: CRE Plano Piloto e Cruzeiro

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora LOYANE GUEDES SANTOS LIMA, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Universidade de Brasília, a realizar pesquisa de campo nesta regional.

A pesquisa intitulada “A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR” tem como objetivo investigar a construção da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários junto aos professores da Educação Básica, habilitados em Atividades, efetivos e temporários na SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa do Gestor da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa maiores de idade, em consonância com os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012.

Atenciosamente,

Simão de Miranda
Maf. 63.562-3 - Diretor
SEDF/EAPE/DIDEP
DODF Nº 22 - 31/01/19

Simão de Miranda

Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional - DIDEP
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE