

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LISIENE MARIA CARBONELL CINTRA

**SENTIDOS PRODUZIDOS NA DOCÊNCIA COM ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS**

Porto Alegre
Dezembro de 2014

LISIENE MARIA CARBONELL CINTRA

**SENTIDOS PRODUZIDOS NA DOCÊNCIA COM ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rozek

Porto Alegre
Dezembro de 2014

Catlogação na Fonte

C575s Cintra, Lisiene Maria Carbonell
Sentidos produzidos na docência com alunos com
necessidades especiais / Lisiene Maria Carbonell Cintra. –
Porto Alegre, 2014.
92 f.

Diss. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação,
Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marlene Rozek.

1. Educação - Ensino Fundamental. 2. Professores –
Atuação Profissional. 3. Educação Inclusiva. 4. Educação
Especial. 5. Produção de Sentidos. I. Rozek, Marlene.
II. Título.

CDD 371.9

Bibliotecário Responsável

Ginamara de Oliveira Lima
CRB 10/1204

LISIENE MARIA CARBONELL CINTRA

**SENTIDOS PRODUZIDOS NA DOCÊNCIA COM ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ / _____ / 2014.

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rozek – PUCRS

Examinador(a): Prof^ª. Dr^ª. Bettina Steren dos Santos – PUCRS

Examinador(a): Prof^ª. Dr^ª. Luciane Torezan Viegas

A todas nós, muitas que somos
Dispersas no cotidiano do nosso ofício;
À história que temos construído [...]
Ao medo mudo,
À desconfiança dolorida
[...] a essa nossa resistência sutil e fugaz,
Apesar de tudo;
A nossas esperanças, brilho cego de paixão e fé,
Que sem alardes, deixam-se adivinhar sobreviventes, [...]

Fontana, 1997.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por muitas bênçãos recebidas entre elas a possibilidade de realizar este trabalho tão sonhado.

As minhas queridas filhas Caroline e Nicole, que sempre me incentivam em todas as realizações.

A minha orientadora Dr^a. Marlene Rozek, que durante o percurso me acompanhou incansavelmente e me desafiou a produzir.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da PUCRS e colegas, que participaram deste momento tão significativo de minha vida.

A CAPES, pelo financiamento deste Projeto.

E, sobretudo, agradeço a todos os meus alunos, dos mais variados lugares no interior do Rio Grande do Sul, que me honraram com sua participação no processo de me constituir professora.

RESUMO

Este estudo objetivou apreender os sentidos da docência, para os professores dos Anos Iniciais do Ensino fundamental da escola pública, na perspectiva de uma Educação para Todos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, que utiliza a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados para posterior Análise de Conteúdo. A universalidade do ensino requer práticas de qualidade que garantam, simultaneamente, o acesso de toda e qualquer criança à escola, bem como sua permanência nela. A proposta inclusiva segue nesse caminho, principalmente se for considerado que ela surge como reconhecimento da excludência e seletividade da escola tradicional. Até então, as ações de implementação pouco têm se voltado a compreender os sentidos subjetivos que os professores – profissionais da educação –, responsáveis por efetivar a proposta inclusiva, vêm atribuindo a ela. Tendo em vista a “resistência” do professor à proposta, procurou-se investigar os sentidos da docência, para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pública, diante do processo de inclusão educacional. Este trabalho ampara-se na categoria de sentido apresentada por Vygostky e nos trabalhos de González Rey que dá ênfase ao caráter cultural da psique. A investigação se dá em uma escola pública, de Educação Básica, da rede estadual da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O recorte temporal abrange o primeiro semestre de 2014. O público-alvo são quatro professoras regentes de turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados revelou que a mencionada “resistência” à proposta inclusiva pode estar ligada a naturalização dos fenômenos socialmente construídos e só será modificada pela ação crítica e diferenciada dos sujeitos que vivem essa realidade. Para que isso aconteça é necessário criar espaços de autonomia, discussão, reflexão crítica, criação de projetos que partam do trabalho conjunto e que promovam a autoria.

Palavras-chave: Produção de Sentidos. Educação Inclusiva. Docência. Educação Para Todos.

ABSTRACT

This study is aimed at learning more about the meanings of teaching to Primary Education teachers in public schools, from the perspective of Education for All. This is a qualitative study with a descriptive nature, which uses semistructured interviews as an instrument for collecting information for later analysis of the content. The universality of education requires quality practices that simultaneously provide access to schooling for all and any children, while ensuring their permanence. An inclusive proposal follows this line, especially so when considering that it arises as recognition of exclusion and selectivity in traditional schooling. However, much desired education inclusion has been facing serious problems. There is still a huge gap between so-called inclusive educational policies and the reality experienced in educational practices encountered at schools. Previously, inclusion actions were aimed more at explaining and objectifying educational legislation and policies, with few making the effort to understand the subjective meanings that teachers – education professionals and responsible for implementing the proposal – have been attributing to it. In view of the teachers' "resistance" towards the proposal. The aim is to investigate the meaning of teaching to Primary Education teachers in public schools, in terms of the educational inclusion process. The procedures employed in the study shift from the empirical to interpretative, from speech to meaning, seeking to understand the specific needs of each teacher, expressed by them in some manner. Among the authors that form a base for this paper are students of historical-social theory like Vygotsky and followers, with an emphasis on Fernando González Rey.. The target public includes four Primary Education coordinator teachers, with two having only a few years of experience and the other two with more than fifteen years of experience coordinating primary education classes. The analysis of data shows us that the aforementioned "resistance" towards the inclusive proposal originates from beliefs and values that permeate their life experiences, which makes it necessary to create space for autonomy, discussion, critical reflection, and the creation of projects that arise from joint effort and promote writing. Spaces that foster significant content for teachers in their current contexts of life, so they can identify their desires, aspirations, beliefs and thereby resignify them, generating new meanings and leading them to contribute in a manner they judge more effective for quality education in which all children feel welcome.

Keywords: Production of meaning, Inclusive Education, Teaching. Education for all.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases das diferenças humanas: compreensão do sujeito pela sociedade, referência ao sujeito e tratamento a ele dispensado.....	41
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	9
ESTADO DO CONHECIMENTO.....	11
PROBLEMA DE PESQUISA	13
OBJETIVO GERAL.....	13
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	15
1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR	16
1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL...	29
1.3 A LEGISLAÇÃO E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE.....	30
2 A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	34
2.1 O PROFESSOR E A DOCÊNCIA.....	37
3 A DOCÊNCIA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	42
4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	48
4.1 SUJEITOS PARTICIPANTES	51
4.1.1 As Professoras.....	51
4.2 PROCEDIMENTOS.....	52
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	91

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O modo como aprendi, como ensinei, como hoje ensino, tudo é difuso. Percebo que não há como traçar limites entre um fato e o outro. Ao levar meu pensamento para tempos passados, vejo que aconteceu uma grande mudança na sala de aula, mas ela foi tão sutil que não percebi a princípio. Pouco a pouco o espaço de sala de aula foi ficando cada vez mais cheio, e o interessante é que o número de crianças sempre foi quase o mesmo. O público é que começou a mudar; as crianças passaram a vir de lugares diferentes e trouxeram novos desafios. Esses desafios também geraram em mim novas necessidades, e fui recriando minhas práticas.

Entretanto, nessa caminhada, foi constante minha surpresa ao observar a dificuldade que tinham muitas colegas, professoras, para acolher todas as crianças nas suas singularidades. Muitas vezes, eu as questionei perguntando a razão de não fazerem um trabalho diferenciado com crianças que notadamente precisavam. A resposta era sempre a mesma: “Impossível! Não temos condições. São muitas crianças; ninguém nos apoia e estamos sós nessa caminhada.”

Em 2007, apresentou-se, na escola onde eu trabalhava, a primeira criança com deficiência física acentuada. A deficiência era proveniente de uma doença degenerativa. Não foi para a minha classe, pois eu trabalhava com quinto ano; foi para uma terceira série (a escola ainda estava fazendo a transição das séries para anos, como pedia a nova legislação). A colega que recebeu a criança perguntou-me que eu faria, já que eu sempre questionava a falta de atendimento particularizado.

Ao entrar em contato com a criança, fiquei sem ação, e o primeiro pensamento que veio à minha mente foi o seguinte: “Este não é um caso para nós! “A escola não pode nos obrigar; não estamos preparadas!

Foi, nesse momento, que começaram os meus questionamentos. Como assim, eu estou com medo? Quer dizer que eu só sou professora de determinadas crianças? Por que meu medo? Vivi nos mais diversos lugares, fiz os mais variados projetos, procurando acolher todas as crianças, e agora estou me sentindo impotente? Por quê? Será que isso é o que acontece com minhas colegas quando recebem alunos com dificuldades mais marcantes? Que sentidos elas estarão dando para o trabalho de inclusão escolar? Que sentido eu estou dando ao meu trabalho?

Considerando a noção de historicidade que nos fundamenta, entendo que nosso modo de agir, pensar e sentir não se reduz ao momento imediato, e sim que é mediado por experiências de vida e, da mesma forma, o processo de constituição profissional também é atravessado por inúmeros condicionamentos.

A escola, como instituição nascida do contexto social onde se insere, traz em sua história discriminação, diferenciação e exclusão. A princípio, recebia apenas uma elite, mas foi se modificando pouco a pouco no caminho para a humanização e para a universalização do ensino.

O processo de universalização fez com que, gradativamente, a sala de aula adquirisse uma multiplicidade de matizes. Observa-se que hoje as “diferenças” individuais são mais marcadas. Talvez isso tenha mudado porque antes olhávamos com outras lentes essa realidade ou porque apenas uma parcela muito restrita da população podia ir à escola. Infelizmente ao processo de universalização concorre gritantemente o de evasão escolar, tornando quase que ineficazes as políticas de inclusão.

Entre os desafios e necessidades apontados para justificar o pouco avanço do processo de inclusão destaca-se a resistência dos próprios professores e a percepção de constante ameaça e, conseqüentemente, a sensação de sufocamento que a implementação da proposta inclusiva está causando a eles.

González Rey (2007) afirma que, para assumir o papel de educar todo e qualquer aluno, de modificar e redirecionar a prática profissional para ações mais igualitárias, os professores precisam ser vistos como produtores de sentidos subjetivos individuais e sociais, como sujeitos construtores e singulares, dotados de crenças, desejos, frustrações e afetos; só assim poderá acontecer uma resignificação, uma mudança que possibilite um olhar diferente na educação.

Meus questionamentos vão nessa direção: examinar quais os sentidos que o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pública está atribuindo ao seu trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais na perspectiva de uma Escola Para Todos.

ESTADO DO CONHECIMENTO

Uma revisão da produção científica sobre a questão que se propõe desenvolver, “*sentidos da docência, diante do processo de inclusão educacional*”, serviu para que se pudesse delinear como o assunto se situa no momento histórico, qual sua relevância social e como esse tema era visto por determinados autores.

Num primeiro momento, visitou-se o Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2007 a 2010, utilizando os indicadores **sentidos** e **significados** ou **sentidos da inclusão escolar**. Observou-se que não apareceram dissertações. Mudando os indicadores para **inclusão**, **inclusão escolar**, **inclusão e diversidade**, apareceram 64 dissertações. Dentre estas, os temas mais abordados foram: Políticas Inclusivas, a Inclusão de Crianças com Deficiência, a Formação Docente, Educação Continuada.

Quanto às categorias de deficiência apareceram: Deficiência Auditiva, Síndrome de Down, Deficiência Mental, Transtornos Globais de Desenvolvimento.

Outro foco de pesquisa em que houve grande incidência de trabalhos foi a contribuição da área de Educação Física para a inclusão de crianças com Necessidades Especiais.

Surgiu também uma dissertação sobre **sentidos e significados do processo de inclusão do deficiente visual na escola pública**. O foco deste trabalho foi o olhar de diferentes personagens sobre o trabalho de escolarização do Deficiente Visual: família, professor e o próprio aluno.

Buscou-se, então, o ano de 2011, mas o portal da CAPES não oferece visualização de teses ou dissertações nesta modalidade de pesquisa após 2010. Decidiu-se então pesquisar, sem delimitação de período, e verificar algumas dissertações cujos temas fossem, possivelmente, mais contemporâneos. Foram selecionadas 67 dissertações com os mesmos indicadores **inclusão**, **inclusão escolar**, **inclusão e diversidade**. Os temas versaram sobre atitudes dos professores diante de políticas inclusivas, programas de educação inclusiva, formação e atuação dos professores da Educação Básica no que diz respeito a políticas inclusivas e estratégias de multiplicação de programas.

Começaram a surgir mais trabalhos sobre produção de sentidos, mas não foi encontrada nenhuma dissertação que tratasse exatamente dos sentidos que os professores vêm atribuindo ao trabalho com inclusão. Em muitas dissertações, foram apontados os

impedimentos à efetivação da legislação atual sobre política inclusiva, desde acessibilidade até o preparo dos professores.

É facilmente observável que a maioria das dissertações, quando abordam o tema inclusão, referem-se à inclusão do aluno de escola especial na escola regular e não a questões sociais, multiculturais, de gênero etc.

Também foi realizada a pesquisa cujo foco era a **produção de sentido** no período de 2007 a 2010. Apareceram 542 dissertações, mas os temas, em sua maioria, não se referiam especificamente ao professor.

Procurou-se, então, examinar os periódicos da CAPES utilizando os termos **sentidos do processo de inclusão**. Apareceram então 85 produções entre dissertações e teses; cinco desses trabalhos envolviam sentidos e significados que o professor vem atribuindo ao processo de inclusão escolar.

O próximo ponto de pesquisa foi o Banco de Dados da Universidade de São Paulo (USP). O período pesquisado foi de 2008 a 2013 e com os mesmos indicadores (inclusão e diversidade). Apareceram 29 dissertações. Surgiram estudos sobre formação de professores, mas, em geral, os achados foram bem mais variados, tanto em relação às categorias de deficiência – autismo, psicose infantil, fonoaudiologia – como outros indicadores de sucesso para a inclusão: avaliação externa da educação inclusiva municipal, redes de apoio, instituições de ensino especializado e uma dissertação cujo tema era “A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões”.

Este trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa; o instrumento utilizado foi o da entrevista semiestruturada.

Pesquisou-se também, com os mesmos indicadores, o Banco de Dados da Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), de 2009 a 2012, e foram encontradas nove teses. Os temas que apareceram foram variados; políticas inclusivas, bolsa-família, ensino superior e inclusão, escola inclusiva.

A seguir foram examinados também os anais do V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), realizado em 2012. Nessas produções, como já esperado, o estudo da produção de sentido ligado à subjetividade aparece em todas as produções e, em mais de um momento, ligado às professoras e aos processos inclusivos. Quanto à metodologia

empregada, observou-se a supremacia da pesquisa qualitativa; os instrumentos variavam entre narrativas e entrevistas semiestruturadas.

Em 2013, aconteceu o “VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial” em que foram previstos os temas: Práticas inclusivas no ensino fundamental; Políticas públicas para inclusão e escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais; Práticas inclusivas no ensino superior; Fios e desafios da formação docente: tessituras entre educação especial e inclusão escolar; Práticas Sociais Inclusivas: contribuições da arte e da mídia para a formação humana e crítica social.

Como foi possível observar, o tema da inclusão escolar vem tomando espaço na produção científica da atualidade. A inclusão está ligada à diferença. Existe o aluno padrão e o aluno diferente. Essa diferença pode ter qualquer configuração: superdotação, necessidade especial, dificuldade social. E o professor, muitas vezes, tem resistência a essa inclusão manifestando estresse, falta de colaboração, apatia. Por que isso acontece? Que significado ele atribui à inclusão? Parece que sentimentos indefinidos, ambíguos, por parte dos professores, estão ligados ao processo de inclusão escolar. Apesar de um grande número de pesquisas sobre o ensino estar centradas no comportamento dos professores e seus efeitos nos alunos, já se observa uma ênfase crescente em estudos sobre o pensamento e as crenças dos próprios professores.

Diante dessas referências, o problema de pesquisa e os objetivos deste estudo foram construídos.

PROBLEMA DE PESQUISA

Quais os sentidos da docência, para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pública, na perspectiva de uma Educação para Todos?

OBJETIVO GERAL

Investigar os sentidos da docência para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diante do processo de inclusão educacional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Examinar o que significa ser professor de alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
- b) Analisar quais os sentidos produzidos na docência com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais;
- c) Verificar até que ponto os percursos pessoais dos professores determinam suas visões e práticas na perspectiva de uma Educação Para Todos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Na organização do estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996. Ali está estabelecido que a educação brasileira compõe-se por dois níveis: Educação Básica e Educação Superior, sendo a primeira dividida em etapas e modalidades. Essa divisão se constituiu pelo reconhecimento da importância dos processos educativos formais, nas diferentes etapas da vida dos indivíduos, e de suas contribuições para o exercício da cidadania.

Nessa configuração, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio constituem-se etapas da Educação Básica. A Educação Infantil compõe a primeira etapa e é destinada às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escola; o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, atende estudantes de 6 a 14 anos. E o Ensino Médio, última etapa do Ensino Básico, atende jovens dos 15 aos 17 anos.

O Ensino Fundamental representa a etapa da Educação Básica voltada à formação de crianças e adolescentes. Com a Lei nº 11.274/2006, essa etapa de ensino tornou-se obrigatória e gratuita para as crianças a partir dos 6 anos de idade.

Quanto aos avanços legais garantidos ao Ensino fundamental, a partir da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se sua oferta pública como um direito público subjetivo, ou seja, qualquer pessoa é titular desse direito, tendo assegurada, em caso de descumprimento, a sua efetivação imediata. De acordo com a Constituição Federal e com a Emenda Constitucional nº 14/96, o Ensino Fundamental é de responsabilidade dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, tornado, assim, prioritário o atendimento dessa etapa de ensino como determina a LDB, em seu artigo 5º: “O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

Essa etapa, nesse contexto, tem como objetivo a formação básica do cidadão, conforme preconiza o art. 32 e respectivos incisos da Lei nº 9.394/96:

O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- c) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- d) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Com alguns anos de vigência, a LDB recebeu várias alterações, especialmente no que se refere à Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades, como, por exemplo, a Lei nº 11.525/2007 que acrescentou § 5º ao art. 32, incluindo conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental; a Lei nº 11.301/2006 que alterou o art. 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição das funções de magistério e a Lei nº 11.274/2006 que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Outras leis foram sendo efetivadas sem alterar a LDB, mas agregando-lhe complementações como as relativas às questões da Educação Ambiental, Estatuto do Idoso, Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Decreto nº 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

A história da Educação Especial no Brasil teve início no século XIX e inspirou-se em ideias europeias e americanas. Com modelo assistencialista, segregativo, as políticas quase sempre estiveram ligadas a movimentos particulares e beneficentes. A atuação dessas lideranças se exerceu muito mais para manter do que para mudar as concepções e condições de atendimento (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Até o século XIX, o Brasil adotava um modelo social essencialmente rural, valorizador da expressão oral. A educação só passou a centro de atenção e preocupação quando dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. Foi, a partir do

processo de industrialização da economia brasileira, inserida em um modelo capitalista de produção, que se buscaram requisitos de escolaridade e de conhecimentos mais elaborados. Essas exigências, entre outros aspectos, fizeram emergir os diferentes, os considerados improdutivos. Aos poucos, foi se constituindo um novo campo de conhecimento: o da Educação Especial (JANNUZZI, 2012).

A Educação Especial no Brasil teve início no século XIX e inspirou-se em ideias europeias e americanas. Surgiu institucionalmente de maneira tímida no conjunto da concretização das ideias liberais que tiveram divulgação no começo do século. Com modelo assistencialista, segregativo, suas políticas quase sempre estiveram ligadas a movimentos particulares e beneficentes, de atendimento às deficiências (JANNUZZI, 2012).

Hilsdorf (2011) relata que a geração responsável pela Independência do Brasil, apresentava traços liberais e filantrópicos devido à preponderância britânica sobre toda a geração dos ‘libertadores’ americanos. Tolerância, humanitarismo, filantropia e benemerência compunham tanto a racionalidade iluminista quanto a sensibilidade religiosa do início do século XIX. Essas lideranças políticas, nas décadas de 1820 e 1830, organizaram asilos de órfãos, casas de correção e trabalhos, rodas de expostos, escolas de educação popular e uma rede de instituições e práticas civilizatórias. No entanto, a sociedade brasileira era formada por uma hierarquia organizada em camadas diferentes e desiguais, “divididas em ‘coisas’ (escravos e índios) ‘pessoas’, que compreendiam a ‘plebe’ (a massa de homens livres e pobres) e o ‘povo’ (a classe senhorial dos proprietários)”;

na verdade, a preocupação com o povo não significava a preocupação com a plebe, isto é, com o povo hodierno (HILSDORF, 2011, p. 43).

Apesar de a Constituição de 1824 apregoar ‘instrução para todos’, a única iniciativa de maior destaque em relação à educação foi a decretação da Lei de 15 de outubro de 1827 que propunha a escola de primeiras letras. Também estabelecia os seguintes aspectos: os presidentes de província definiriam os ordenados dos professores; as escolas deveriam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas e outras providências. É claro que nada vingou, pois o entusiasmo inicial com a instrução popular esbarrava não somente nas condições reais do país, mas na posição ideológica do governo que dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem, na verdade, providenciar os recursos para criar as condições necessárias à existência das escolas e ao trabalho dos professores. Essa lei perdurou até 1946 quando surgiu a Lei Orgânica do

Ensino Primário. O atendimento ao deficiente acabou mais relegado ainda, tendo, provavelmente, iniciado por intermédio das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. Em 1828, foi criada a roda dos expostos e, antes dessa data, por volta de 1730, em Vila Rica, havia a Irmandade de Santa Ana, que previa, em seus estatutos, uma casa para expostos e asilo para desvalidos. Seguindo a tradição europeia, surgiram as Santas Casas de Misericórdia que atendiam pobres e doentes. Elas recolhiam crianças abandonadas, muitas mutiladas, pois eram deixadas em lugares assediados por bichos (JANNUZZI, 2012).

Nem a educação popular e menos ainda a dos deficientes era motivo de preocupação naquela época. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa possível. A população, em sua maioria, era iletrada; não havia pressão social para efetivação do ensino, uma vez que a elite resolvia o problema por meio do ensino domiciliar, contratando preceptores e, assim, “a escola não funcionou como ‘crivo’, como elemento de patenteação de deficiência” (JANNUZZI, 2012, p. 143).

No I Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador, em 1883, foi aberta a possibilidade de discussão sobre a educação dos surdos-mudos, mas a educação dos deficientes ainda não havia sido percebida pelo governo central como algo a ser resolvido.

Em 1854, houve a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária para “fiscalizar e orientar o ensino público e particular; estabelecer as normas para o exercício da liberdade de ensino e a criação de um sistema de preparação do professor primário” (RIBEIRO, 1988, p. 53). No mesmo ano, foi fundado, por iniciativa do governo Imperial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), por meio do Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, e, alguns anos depois, o Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ambos determinam o marco fundamental para a história da Educação Especial no Brasil (MAZZOTTA, 2011). A partir desse momento, muito modestamente, começaram a surgir acontecimentos com vistas a direcionar a atenção para a área.

Proclamada a República (1889), o federalismo adotado pela Constituição de 1891 fez cada estado até certo ponto independente, podendo organizar suas leis e sua administração. Isso significava que nada impediria que cada estado desenvolvesse sua organização escolar nos três níveis, mas a Emenda Constitucional, promulgada, em 3 de setembro de 1926, deu a possibilidade de o Congresso “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”

(NAGLE, 1976, p. 281). Assim, assegurava ao Congresso o direito de prover esses ramos do ensino e continuava a descartar a sua obrigação para com a educação primária. Com isso, segundo Jannuzzi (2012), alguns estados deram impulso à organização de escolas primárias como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. A escola para deficientes também vai desenvolver-se nestes estados apesar de timidamente. Começa a aparecer o discurso sobre o deficiente. Os profissionais médicos, professores, psicólogos, no final dos anos de 1920, começam a atuar na área, estruturando a base de associações que, de maneira ambígua e imprecisa, foram criando um campo de reflexão. Jannuzzi (2012, p. 23) afirma que “se por um lado os profissionais vão panteando e justificando a separação do deficiente, por outro vão viabilizando e tornando possível a vida dos mais prejudicados”.

No início da República, ainda eram os cegos e os surdos que tinham alguma visibilidade; pouca é a menção em relação aos deficientes mentais. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos passa a denominar-se Instituto dos Meninos Cegos, depois Instituto Nacional dos Cegos e, finalmente, Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, pelo Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891. Em 1890, foi decretada a Reforma Benjamin Constant que tinha como eixo a laicidade, liberdade de ensino e a gratuidade da escola primária. Em relação a esse decreto, o regulamento do IBC (Instituto Benjamin Constant) incluía disciplinas científicas, mas mantinha a ênfase no ensino profissional, característica da instituição desde sua criação. A profissionalização era defendida em nome da garantia de subsistência do cego e de sua família, mas, no fundo, predominava o que já vinha sendo valorizado para as camadas populares: os trabalhos manuais como carpintaria, tornearia, marcenaria. Essas modalidades também foram introduzidas nas escolas primárias públicas (JANNUZZI, 2012).

Outro aspecto importante é o da influência hegemônica secular da área médica, no caso específico da deficiência. Jannuzzi (2012) relata que o serviço de Higiene e Saúde Pública, desde o Império, teve notada repercussão na educação do deficiente. Em São Paulo, esse setor deu origem à Inspeção Médico-Escolar com o projeto do doutor Francisco Sodré que, em 1911, foi responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esses alunos. A deficiência, principalmente a mental, foi relacionada a problemas básicos de saúde, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas.

Os médicos perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, com crianças comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto a adultos loucos. Jannuzzi explica:

Estes pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantém a segregação desses deficientes, continuando, pois, a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas também há algo novo, há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, de alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social. Daí as viabilizações possíveis desde a formação dos hábitos de higiene, alimentação, de tentar se vestir, etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla (JANNUZZI, 2012, p. 23).

Em 1900, já se manifestava, ainda que tênue, a preocupação pedagógica ligada ao deficiente mental. No IV Congresso de Medicina e Cirurgia, o doutor Carlos Fernandes Eiras apresentou um estudo sobre o deficiente mental “*Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*”. Em 1917, o médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, doutor B. Vieira de Mello, publicou “*Débeis mentais na escola pública e higiene escolar e pedagógica*”. Esse texto continha as normas para o funcionamento do serviço e, entre muitas atribuições apontadas, constava também a seleção dos anormais. Essa seleção tinha especificação das deficiências observadas e determinação do regime especial de que necessitavam, bem como determinação da criação de classes e escolas para eles. O resultado foi grande número de deficientes, agora denominados também retardados, sem instituições para atendê-los. A autora coloca as palavras de Oliveira escritas em 1917: “A instituição – Corpo Médico Escolar – vem prestar-nos serviço relevante na seleção dos diversos deficientes, tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados todos por diferentes causas” (JANNUZZI, 2012, p. 34). A seleção era realizada “com parâmetros na inteligência”, mas não se explicava o que seria inteligência. Essa definição deveria ser imprescindível, já que era o principal parâmetro para a classificação das crianças em subnormal ou precoce, subnormal ou tardio e normal. Havia ainda uma preocupação de estabelecer uma catalogação de anormalidade. Assim, dentro da classificação de subnormal estariam os astênicos, indiferentes, apáticos, instáveis, inquietos, impulsivos, ciclotímicos ou alunos que participavam de uma e outra categoria. Eram também separados os anormais intelectuais, os morais e os pedagógicos. A seleção era menos explicitada ainda quando se tratava dos anormais morais.

Em 1929, o doutor Ulysses Pernambucano organizou a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, pedagogo, psicólogo) para trabalhar com crianças deficientes. Começa a aparecer a crescente influência da psicologia e da pedagogia.

Outra contribuição importante foram os estudos do médico Basílio de Guimarães que parece ter exercido influência significativa, principalmente quanto à deficiência mental. Em 1913, escreveu um livro intitulado *“Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclama – a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira*. No livro, ressaltou os perigos em se confundir e separar os falsos anormais, que, mesmo apresentando um “abaixamento considerável de seu nível intelectual’ o tem por causas transitórias, que poderão ser removidas” (JANNUZZI, 2012, p. 40).

Anteriormente a esse período, os laboratórios de psicologia experimental, organizados na França nos princípios do século XX, já tinham sua influência no Brasil. As pesquisas em psicologia genética e diferencial foram tomando corpo e penetrando entre nós, principalmente por meio das obras de Alfred Binet. Em 1909, Clemente Quaglio organizou um Laboratório de Psicologia Experimental em Amparo, sendo convidado, logo após, pelo governo de São Paulo a estabelecer o Gabinete de Psicologia Experimental. Ele realizou a primeira pesquisa aplicando a escala métrica de inteligência de Binet. Publicou seus resultados em 1913 com o título: *“A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência, no Brasil”*. Em 1917, apareceu uma objeção a essa pesquisa no Anuário de Ensino. Foi observado que seu trabalho teria trazido “apreensões pelo futuro de nossa raça, de nossa Nação em plena juventude e formação”, palavras estas que Jannuzzi retirou de escritos de Oliveira de 1917 (JANNUZZI, 2012, p. 43). No mesmo Anuário de Ensino, denunciou-se a incompreensão da doutrina psicológica divulgada desde 1914 pelo psicólogo Ugo Pizzoli. Novamente aparecem dados, agora de Ugo Pizzoli, buscados por Jannuzzi nos mesmos escritos de 1917: *“que tem levado muito professor noviço a viver descobrindo por toda a parte casos de anormalidade, com que muita vez cada um encobre e disfarça a incompetência ou a falta de dedicação ao ensino”* (JANNUZZI, 2012, p. 44).

A pesquisa de Quaglio na escola pública, separando deficientes mentais pela aplicação da escala de Binet e Simon, representou uma clivagem baseada nos critérios de aproveitamento escolar, que eram os estabelecidos pelos autores da escola. É a escola apontando os anormais, uma vez que, já nessa época, vigorava a lei de isenção de matrícula, em grupos escolares e escolas-modelo, aos imbecis e aos que por qualquer déficit orgânico fossem incapazes de receber instrução. Logo os anormais mais evidentes já estariam rejeitados.

Coloca Rozek:

O isolamento constitui-se numa prática importante no tratamento do desvio da normalidade e, uma vez estabelecidos os critérios de pertencimento e não pertencimento à normalidade, a sociedade passa a avaliar e a posicionar seus membros conforme os padrões por ela definidos. A deficiência entendida como desvio da normalidade, constitui-se como um objeto permanente de isolamento e vigilância. Tais atitudes se manifestam no cotidiano sob as formas de preconceito e de discriminação (ROZEK, 2012, p. 26).

Os discursos de Basílio de Magalhães em 1917, que descreve métodos e processos, bem como a preocupação de Clemente Quaglio com as medidas de inteligência estão dentro de todo o ideário da Escola Nova que vai penetrando no Brasil. A psicologia designada “Objetiva” ganhou alta visibilidade nos meios científicos e administrativos nacionais, inserindo-se em definitivo no meio escolar. Institucionalizou-se o “movimento de testes”, representado por figuras como Lourenço Filho, Ulisses Pernambucano, Manoel Bomfim, Helena Antipoff, e outros (MONARCHA, 2008).

Para um dos contemporâneos da época, o eminente Antônio Carneiro Leão, os testes psicológicos concretizariam o “sonho dourado da pedagogia” – a formação de classes homogêneas conforme velocidade de aprendizagem e de classes especiais para os então designados, retardados mentais e bem dotados de inteligência (MONARCHA, 2008).

Jannuzzi (2012) coloca que, nesse momento, educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Percebe-se a ideia de que cada um valerá o que produzir. Todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola selecioná-los e prepará-los para o seu lugar devido. Os anormais, em classes selecionadas, com professores especializados, com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de intuição, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e a laboriosidade. Transparece no discurso e na prática de seleção a preocupação com a ordem, com um trabalho que torne os anormais capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como produtivo, ‘a mercadoria’. Daí a alegação de que os anormais não devem ser *parasitas*.

Jannuzzi (2012) ilustra o pensamento da época com a representação que o psicólogo Ugo Pizzoli fez para simbolizar a educação: uma árvore cujo tronco era alimentado por inúmeras raízes, representadas pelas ciências como psicologia, sociologia, legislação escolar, história da escola, anatomia, antropologia, psiquiatria, higiene, ortofrenia, pediatria e arte

didática. Do tronco comum, assim alimentado, saíam dois galhos: um forte, com folhas e frutos viçosos, representando a educação do normal; outro raquítico, com folhas e frutos mirrados, representando a educação emendativa, isto é, a educação do anormal. Neste galho, estavam as diversas deficiências, englobando os criminosos, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos. Se, por um lado, é interessante notar a não distinção das ciências alimentadoras da educação do normal e do deficiente; de outro, essa representação mostra a educação voltada para o enciclopedismo e a confusão entre doença mental e deficiência.

No princípio do século XX, era notória a grande dificuldade de compreender as deficiências e as tentativas de buscar esclarecimento nas diversas ciências. Essa procura acontece principalmente na medicina e na psicologia.

Alfred Binet (1857-1911), pedagogo e psicólogo francês, inventor do primeiro teste de inteligência, trabalhava com Simon na colônia de Perray-Vaucluse, quando comparou deficiência ao estado normal e estabeleceu uma variação quantitativa, cujo parâmetro foi a escola. Nesse momento, cria-se mais um marco na seletividade das crianças com deficiência. Se antes o deficiente estava vinculado à triagem ampla da sociedade, como o cego e o surdo, agora se criava um mecanismo social mais sutil, mais seletivo de diferenciação. É escola burguesa que dá cientificidade aos critérios estabelecidos por Binet, que também confirmou a hierarquização das disciplinas de acordo com a valorização vigente. Ele afirmava, segundo Jannuzzi, (2012, p. 50) que “Jamais uma criança que é forte em redação será um retardado, qualquer que seja a fraqueza que ela possa ter nas outras matérias”.

Outros vultos destacados nas ideias divulgadas na Escola Nova foram Ovídio Decroly e Maria Montessori, especialmente no que se refere às diferenças individuais.

A partir dos anos 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência. A esfera governamental propõe-se a desencadear algumas ações criando escolas junto a hospitais, e, ao ensino regular, entidades filantrópicas são fundadas. Tudo isso na fase de incremento da industrialização no Brasil. Ainda não era chegado o tempo de essa educação ser considerada problema nacional, portanto, digno de ser tratado. Isso estava imbricado na despreocupação com a educação popular, tanto que a primeira reforma em âmbito nacional, Reforma Francisco Campos, de 1931, contemplou, principalmente, o ensino superior, o comercial e o secundário e criou o Conselho Nacional de Educação para assessorar o ministro na administração e direção da

Educação Nacional. Não houve a inclusão de representação de pessoal ligado ao magistério primário e normal, apesar de o artigo 5º, alínea 7, fixar, como uma das atribuições do Conselho, firmar diretrizes gerais para o primário. De certa forma, a educação do deficiente, pode ser pensada tendo como baliza as propostas educacionais para o considerado aluno normal, ambas condicionadas e condicionantes de nossa organização social. Em 1950, há surgimento de clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação geralmente particulares (JANNUZZI, 2012).

As providências mais específicas sobre o ensino elementar têm sua manifestação em 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário. O FNEP começou a operar em 1946 (Decreto nº 4.558, de 14 de outubro), regulamentando a distribuição de verbas públicas. Iniciaram-se as transformações na organização social brasileira com o incremento da industrialização. A educação do deficiente, chamada emendativa, também vai se modificando lentamente, uma vez que o novo panorama nacional demanda a necessidade de ler, escrever e contar. A escola começa a se tornar necessária.

A expressão ensino emendativo vem de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduzindo o sentido desse trabalho em muitas das providências da época. Jannuzzi (2012) coloca que a finalidade dessa educação era a de suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais. Essa visão é muito importante porque até hoje ela se mantém no ideário de várias pessoas.

As mensagens, quanto à natureza do atendimento aos indivíduos com deficiência, demonstraram, muitas vezes, ambiguidades. Em alguns momentos, o atendimento era atribuído ao Serviço de Assistência pública, sob responsabilidade do Conselho Administrativo do Patrimônio e Superintendência do Ministério dos Negócios Interiores; em outros, manifestando a crença na sua competência de trabalho, enunciavam que poderia manter-se por meio dos serviços das oficinas (sapataria, encadernação, etc.).

Para exemplificar essa questão, Jannuzzi (2012) aponta alguns dados de suas pesquisas em que aparece o discurso do então presidente Getúlio Vargas, em 1937: “o ensino emendativo, de aplicação difícil e restrita, também vai receber ampliações, abrangendo os fisicamente anormais, os retardados de inteligência e os inadaptados morais”. O presidente continuou sem clareza quanto à esfera própria desse atendimento, visto que prescreveu:

[...] no ensino dos anormais de inteligência, a ação do poder público se exercerá de acordo com as normas fixadas pelo Instituto Nacional de Pedagogia, em conexão com o Serviço de assistência a psicopatas e os inadaptados morais ficarão a cargo do Ministério da Justiça (JANNUZZI, 2012, p. 60).

É importante perceber essas ambiguidades na abordagem de atuação com o deficiente, considerando-os ora como tema médico, moral, filantrópico, ora mais educativo. Esse quadro geral da educação vai morosamente se reorganizando sob influências inclusive mundiais.

Não se pode afirmar que o governo, a partir da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1946, passe a assumir essa modalidade de educação, mas começa a haver alguma contribuição a entidades filantrópicas. Em São Paulo, o governo vai prestar auxílio técnico à escola de cegos e à Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

Anteriormente, desde 1934, Helena Antipoff, psicóloga russa que chegou ao Brasil em 1929, organizara cursos em Minas Gerais e no Rio de Janeiro para professores de “crianças com desvio de conduta” e o primeiro curso de logopedia brasileiro. Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que, a partir de 1945, expandiu-se pelo país. No Brasil, vai ser uma das grandes propulsoras da educação especial, tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas de saúde e educação (GONÇALVES MENDES, 2010).

Outras modalidades de atendimento ao excepcional vão também sendo criadas, mas a situação educacional no Brasil era ainda calamitosa. Embora houvesse decrescido a taxa de analfabetismo, em 1960, era ainda de 39,4%. O maior incremento de atendimento deu-se na área de deficiência mental. Provavelmente o apontamento de deficientes mentais se deva, em parte, ao crescimento da escolarização no Ensino Fundamental: em 1949, havia 41 instituições para eles e 26 para outras deficiências; em 1959, crescera para 191 e 58 respectivamente, e, em 1969, já eram 821 para deficientes mentais e 313 para outras deficiências (RIBEIRO, 1988). Ainda, aponta a autora, que, mesmo com a atuação de associações que vão surgindo a partir de 1934, como a sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), essas últimas, fundadas pelo casal Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children* (NARC), pouco melhorava o cenário, afinal, deve-se sempre pensar na enorme vastidão da geografia brasileira.

O setor governamental, sob influência de elementos do ensino especializado, de associações civis, inclusive de deficientes, promove a área por meio de campanhas, embora haja críticas quanto a essa forma de minimizar a precariedade de atendimento educacional (JANNUZZI, 2012).

A última campanha realizada foi a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais, no ano de 1960, diretamente ligada ao ministro da Educação e Cultura, provavelmente inspirada por elementos ligados à área, a entidades como a Pestalozzi e a APAE.

Apesar de as campanhas receberem críticas, algumas organizações particulares continuavam a executá-las, o que, para o governo, não deixava de ser bom. O voluntariado e a verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros amorteciam os gastos públicos sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento (JANNUZZI, 2012).

Essas campanhas prepararam o terreno para que o governo criasse, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a educação de excepcionais aparece com um título e dois artigos (88 e 89) destacados da educação de grau primário. Neste espaço, a Lei reafirma o direito dos excepcionais à educação; diz que a educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Vários entendimentos são suscitados a partir dessa citação. Depois, no artigo 89, há o compromisso explícito dos poderes públicos de dispensar tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções, atos de iniciativa privada, relativos à educação dos excepcionais, considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação. Nesse compromisso, segundo Mazzotta (2011), não fica esclarecida a condição de ocorrência de educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no sistema geral de educação ou fora dele.

Logo depois, a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 9º, assegura “tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, em conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definirem. Assim, apenas na década de 1970 se constata uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira em relação à Educação Especial. Isso coincide com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no contexto mundial. Após esse momento, passou a vigorar a ideia de inserção escolar em

escolas comuns. Segundo Ferreira (2000), foram 30 anos de uma política regida pelo princípio de “Integração escolar” até chegar à “Educação Inclusiva”.

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial edita a Portaria CENESP/MEC nº 69, definindo normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Finalmente, a Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais. Aparece aí, pela primeira vez, a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição à expressão “aluno excepcional”. No entanto, segundo Mazzotta (2011), a nova expressão surge mais como eufemismo do que, propriamente, como fruto de nova compreensão da clientela da Educação Especial. Em relação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1972/1974), no Plano Setorial de Educação e Cultura, os excepcionais são definidos como “os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade” (MAZZOTTA 2011, p. 99).

Até o final da década de 1990, aconteceram vários procedimentos para, primeiramente, isolar indivíduos considerados deficientes/diferentes e serviços centrados na função de efetuar diagnósticos para a identificação, na montagem de arranjos, já que currículo e estratégias instrucionais ainda não eram discutidos. Ao isolar os indivíduos em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças pré-escolares, a educação que lhes era oferecida acrescentava-lhes um duplo ônus: o rótulo e o estigma da deficiência com a conseqüente exclusão social, além da minimização das suas potencialidades por meio de uma educação de qualidade inferior. A utilização dos serviços de ensino especial, como mecanismo de exclusão ou de “deficientização escolar”, só não era tão grave no Brasil devido à insuficiência da rede de serviços de ensino especial (FERREIRA, 2000).

Em 29 de outubro de 1986, é instituída a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que visava a traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, as que tivessem problemas de conduta e as superdotadas (MAZZOTTA, 2011).

A nova Constituição do Brasil é promulgada em 5 de outubro de 1988. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino além de garantir, como dever do Estado, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente, na rede regular de ensino.

Dentre os próximos passos importantes na caminhada para o pleno exercício da cidadania, tem-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesta Lei, em seu artigo 11º, nos parágrafos 1º e 2º, destaca que “a criança e os adolescentes portadores de deficiência receberão o atendimento especializado” e que a eles será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação. Com relação à educação, o artigo 54 dispõe: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferivelmente, na rede regular de ensino”.

Outros marcos importantes para as políticas públicas de Educação Especial foram a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 e, a seguir, a Declaração de Salamanca, em 1994.

Mantendo a responsabilidade no âmbito da Educação Especial, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Essa política ainda não provoca reformulações nas práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem (MEC/SEESP, 1994).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.364/96, art. 56, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 245, inciso V).

1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Especial aparece na LDBEN/96 como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da escola.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estão instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009) para implementação do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Com base nessa legislação, os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade a todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos.

O AEE, previsto pelo Decreto nº 6.571/2008, é parte integrante do processo educacional. Em vista disso, os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, nas classes comuns do ensino regular e também no AEE. O objetivo desse atendimento é o de identificar habilidades e necessidades dos estudantes para organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo. Esse atendimento não substitui a escolarização em classe comum e é ofertado no contraturno da escolarização, em Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola, de outra escola pública ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar os docentes sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Pelo Decreto nº 6.571/2008, na organização dessa modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

- a) o pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- b) a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- c) a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- d) a participação da comunidade escolar;
- e) a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações nos mobiliários, equipamentos e nos transportes;
- f) a articulação das políticas públicas intersetoriais.

1.3 A LEGISLAÇÃO E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Em seu artigo 26, a Lei nº 9.394/96 confere liberdade de organização aos sistemas de ensino, desde que eles se orientem a partir de um eixo central: os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base comum nacional e uma parte diversificada. Esta última, segundo a lei, é exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Torna-se importante reconhecer não apenas essa diversidade em seu aspecto regional e local, mas, sobretudo, sua presença enquanto construção histórica, cultural e social que constitui a trajetória humana (GOMES, 2012).

A rigidez da Lei nº 5.692/71 marcou profundamente a organização e a estrutura das escolas, limitando o funcionamento dos currículos à divisão, ao núcleo comum e à parte diversificada. Dela herdamos a forma fragmentada de como o conhecimento escolar e o currículo são tratados e a persistente associação entre educação escolar e preparo para o mercado de trabalho (GOMES, 2012).

Arroyo (2006) afirma que a visão reducionista dessa lei marcou as décadas de 1970 e 1980 como uma forma hegemônica de pensar e organizar o currículo, e as escolas ainda hoje parecem manter esse olhar.

Nessa perspectiva curricular, a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menos importante do que o núcleo comum. Nessa concepção, as características regionais e locais, a cultura, os costumes, as artes, a corporeidade, a sexualidade são partes que diversificam o currículo e ‘não os núcleos’.
 [...] O lugar não hegemônico ocupado pelas questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõem a parte diversificada dos currículos pode ser visto, ao mesmo tempo, como vulnerabilidade e liberdade (GOMES, 2012, p. 29).

Conforme o documento do Conselho Nacional de Educação – *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão de 2013* –, o desafio proposto pela contemporaneidade à cidadania é o de garantir o direito humano universal e social inalienável à educação. Coloca o documento:

[...] Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social [...] Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores de liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade. [...] A escola face à Educação Básica, precisa ser reinventada [...] tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção; os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2013, p. 16).

Mais recentemente, as políticas educacionais têm se voltado à Educação Inclusiva. Em 2001, temos o Plano Nacional de Educação que destaca “o avanço que a década da educação deveria produzir seria o da construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana”.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, implantado pelo MEC em 2003, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promoveu um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do Atendimento Educacional Especializado e à garantia de acessibilidade (MEC/SEESP, 2007).

A partir desses momentos, intensificam-se os dispositivos legais voltados para o atendimento à diversidade. Temos as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; o Decreto nº 5.626/05 visando ao acesso dos alunos surdos à escola; a implantação dos núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); a Convenção sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, que garante que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do Ensino Fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, tendo como eixo a formação de professores para a educação especial e a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, entre outros dispositivos.

Para a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece o Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Diversidade é um termo ambíguo; vai muito além de características observáveis a olho nu. A relação entre educação e diversidade propõe a seguinte questão: o que é diversidade? De que diversidade falamos? Diversidade de ideias, de planejamentos, de ambiente? Diversidade de identidade? Diversidade de pessoa?

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas. Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LIMA, 2006, p. 17).

Gomes (2012) explica que a diversidade pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. As diferenças são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico cultural e no contexto das relações de poder. A autora afirma que

mesmo os aspectos observáveis, que aprendemos a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os mapeamos e identificamos; muito do que vemos como diferença, na verdade, é uma invenção humana que, ao longo do processo cultural e histórico, foi tomando forma e materializando-se (GOMES, 2012, p. 25).

Silva salienta que:

É importante problematizar os conceitos de identidade e diferença ao invés de tomá-los como conceitos políticos vagos, de questão pedagógica-liberal de respeito e benevolência. A política de tolerância parece colocar o *Outro* como o ponto a se agir e não a desconstruir a própria normatividade ou o próprio problema das questões multiculturais. O *Outro* não é alguém que nobremente aceitamos, ele excede tanto que desestabiliza a própria identidade do seu 'eu' e essa é uma contribuição

incomensurável para entendermos a ‘identidade’ e a ‘diferença’ como produzidas socialmente através de relações de poder. Identidade e diferença são conceitos indissociáveis: a identidade tanto depende da diferença quanto a diferença depende da identidade. O ‘ele’ é o *outro* que ‘eu’ enquanto *um* expulsa na sua constituição, da mesma forma que o ‘eles’ é o *outro* expulsado pelo nós (SILVA, 2011, p. 82).

Na realidade, no início do século XXI, a cobrança feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade nas suas práticas, faz parte de uma história mais ampla. Relaciona-se às estratégias por meio das quais grupos humanos considerados diferentes passaram a destacar, cada vez mais, suas singularidades, cobrando que elas sejam tratadas da forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano (GOMES, 2012).

Segundo Candau (2012), a construção dos estados nacionais latino-americanos implicou um processo de homogeneização cultural que nasceu da necessidade de difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica e acabou silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

2 A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em meados dos anos 1980 e princípio dos anos 1990, começou a surgir um movimento envolvendo profissionais, pais e as próprias pessoas com deficiência contra a ideia de que a Educação Especial, embora colocada em prática como integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte (SÁNCHEZ, 2005).

Antecedendo a esses momentos, como passo prévio à inclusão, aparece, nos Estados Unidos, um movimento denominado “Regular Education Initiative” (REI) que tinha como objetivo a inclusão na escola comum, das crianças com alguma deficiência. Sánchez (2005) coloca que os trabalhos de Stainback & Stainback e Wang & Walberg, por volta de 1986, vinham mostrando a necessidade de unificar a Educação Especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da Educação Especial assim como vinha sendo realizada. Aparecia assim, pela primeira vez, uma defesa muito importante à prevalência de um único sistema educativo para todos. O movimento, conhecido pela sigla “REI”, defendia a reestruturação da Educação Especial, o desaparecimento da educação compensatória e a recuperação em que tantos alunos estavam imersos simplesmente por pertencer a um grupo étnico minoritário (SÁNCHEZ, 2005).

A proposta do “REI” era a de que todos os alunos, sem exceção, fossem escolarizados nas classes de ensino regular e recebessem uma educação eficaz nessas classes. Todas as separações por motivos de língua, gênero, ou grupo étnico deveriam ser mínimas e requerer reflexões.

Sánchez (2005) aponta que, entre as principais vozes desse movimento, destacam-se: Fulcher (1989) e Slee (1991) na Austrália; Barton (1988), Booth (1988) e Tomlinson (1982) no Reino Unido; Ballard (1990) na Nova Zelândia; Carrier (1983) em Nova Guiné; Biklen (1989), Heshusius (1989) e Sktire (1991) na América do Norte; um pouco mais tarde na Espanha com Arbaiz (1996), Garcia Pastor (1993) e Ortiz (1996). Esses autores questionavam a integração como tratamento dado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Apontavam que os sistemas de ensino, imersos em um modelo médico de avaliação, seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência do déficit do aluno. Assim, num primeiro momento, vista como uma inovação da Educação Especial, a inclusão foi progressivamente expandindo-se no contexto educativo, como tentativa de que uma educação de qualidade atingisse a todos. Suas características fundamentais eram a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. Todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a

um currículo culturalmente valioso e em tempo completo, como membros de uma classe escolar e de acordo com sua idade.

Sánchez (2005) compreende que o movimento a favor da educação inclusiva pode oferecer a visão para se começar a reconstruir a educação pública rumo às condições históricas do século XXI.

Essa nova orientação passa a assumir uma bandeira mundial e organismos internacionais agilizam-se em muitas ações. Dentre elas destacam-se a Convenção dos Direitos da Criança (Nova York, 1989); a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha, 1994) e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar, Senegal, 2000).

Entre esses movimentos destaca-se a Conferência de Salamanca (1994) por ser a que mais impulsionou a Educação Inclusiva. Dela saiu um plano de ação com um princípio norteador, o de que as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. A Declaração estabelece um decálogo de recomendações que deveriam ser desenvolvidas por todos os países participantes nos anos que se seguiram.

Sánchez (2005) assinala que, a partir do expressado nas declarações e informes da Conferência de Salamanca, pode-se apontar que as causas fundamentais que têm promovido o aparecimento da inclusão são de dois tipos: por um lado, o reconhecimento da educação como um direito, e, por outro, a consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação da escola. A finalidade da educação inclusiva reconhece a diversidade existente entre os alunos de uma classe, determinando que eles recebam uma educação de acordo com suas características.

Estudiosos como Villa e Thousand, dizem, segundo Sánchez (2005), que a educação inclusiva enfatiza a necessidade de avançar até outras formas de atuação, em contraposição às práticas que têm caracterizado a integração escolar na Educação Especial, e que os educadores que têm se arriscado a educar com êxito as crianças com deficiência no marco da educação geral sabem e argumentam que esses alunos são um presente para a reforma educativa; são estudantes que forçam a romper o paradigma da escolarização tradicional e obrigam a tentar novas formas de ensinar.

O conceito de inclusão considera as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa. Faz referência não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, que sem dúvida têm que seguir sendo atendidos, seguir dando as suas respostas educativas e recebendo o apoio correspondente. Mas senão, a todos os alunos das escolas. Ainda que este conceito esteja evoluindo, nesse momento pode ser muito útil considerá-lo como um agente de mudanças conceitual. Especialmente, quando defende que não basta que os alunos com necessidades especiais estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar plenamente da vida escolar e social dessas comunidades escolar. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados como “educáveis” (SÁNCHEZ, 2005, p. 11).

Alves e Barbosa (2006) definem inclusão escolar, enquanto paradigma educacional, como “a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos” (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 4). Várias pesquisas internacionais apontam que os sistemas educacionais têm se caracterizado pela exclusão de grupos em situação de desvantagem social e econômica, o que tem levado a muitas ações e avanços nas formas de pensar e fazer educação.

Nesse sentido, Mantoan (1998) coloca que as propostas de inclusão devem ser compreendidas como ações de qualificação do ensino e que devem se estender a todos os alunos, que, por diferentes motivos ou condições, encontram-se à margem desse processo de escolarização nas escolas, predestinados ao fracasso e isolamento, independentemente de possuírem ou não déficits ou deficiências físicas, comportamentais, sensoriais ou intelectuais. “A inclusão depende de implementação de uma escola de qualidade igualitária, justa e acolhedora para todos” (MANTOAN, 1998, p. 23).

É importante colocar que, no presente trabalho, quando se fala de alunos com necessidades especiais se pretende designar todo aluno com necessidades especiais. Pretende-se abarcar todas as propostas inclusivas buscando ações que beneficiem a todos os alunos que, no processo educacional, apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou prejuízos em seu desenvolvimento, não só vinculados a uma causa específica física, ou ainda relacionada a condições, disfunções e limitações, mas também aos que se apresentam em condições de comunicação diferenciadas e que, portanto, demandam estratégias específicas no seu atendimento (ALVES; BARBOSA, 2006).

Infelizmente, ainda se pensa e age como se a inclusão fosse, apenas, para pessoas em situação de deficiência; este é um lamentável equívoco. Nossas escolas devem melhorar suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas para todos, pois não apenas as pessoas em situação de deficiência têm sido as excluídas do

direito de aprender e participar, apropriando-se dos conhecimentos e da cultura acumulados.

As estatísticas educacionais brasileiras ainda apontam para um considerável número de crianças fora das salas de aula e para inúmeras outras que, precocemente, têm abandonado a escola, sem as habilidades e competências necessárias para assumirem, com dignidade e perspectivas de futuro, sua cidadania plena. Os que se evadem também são sujeitos dos movimentos pela inclusão ao lado de todos aqueles que, sendo ou não, pessoas com deficiências são vítimas dos mecanismos elitistas e excludentes de nossas escolas (CARVALHO, 2005, p. 30).

Carvalho (2005) continua, apontando a educação como poderoso fator de autonomia.

Diz:

[...] ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos, inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005, p. 30).

Assim, todos e principalmente as Universidades têm a obrigação de fomentar as pesquisas sobre o tema da inclusão contribuindo para a equidade na oferta da Educação Pública no Brasil.

2.1 O PROFESSOR E A DOCÊNCIA

A forma pela qual tem sido significada a profissão docente no Brasil é atravessada por um conjunto complexo de fatores que se articulam e que interferem na forma de pensar, sentir e agir do professor. Entre esses fatores se destacam a própria concepção sobre a educação, a história da escola, a escolha da profissão, a história de vida do sujeito, os momentos sociais e políticos e, ainda, as determinações ocasionais do momento vivido.

Rozek explica muito bem isso num fragmento de texto em que coloca: “estamos imersos em um contexto histórico que não só constitui as práticas pedagógicas, como também as próprias subjetividades docentes” (ROZEK 2013, p. 119). Esses dizeres são complementados por Schwartz ao afirmar que a dimensão do trabalho, enquanto atividade humana, “evoca a complexidade de ações carregadas de significados construídos e ressignificados ao longo da vida em constante interlocuções com o outro” (SCHWARTZ, 2007, p. 134).

A história da docência no Brasil, iniciada com o trabalho dos jesuítas, durante muito tempo carregou consigo a ideia de missão divina, sacerdócio e doação. Depois, na busca de oportunidades mais rentáveis e no conseqüente abandono da profissão pelos homens, foi se

cristalizando uma imagem da profissão como sendo feminina, como atividade que requer habilidades afetivas de maternagem, como a docilidade e a submissão, características típicas para descrever o estereótipo feminino de uma época passada (APPLE, 1988).

Com o avanço da sociedade capitalista, a escola e a educação têm de se adequar às novas exigências do mercado, e cabe a elas preparar os cidadãos para as demandas sociais, ou seja, para atender os interesses do mercado. Nessa conformação, o trabalho docente toma características prescritivas e normativas e passa a ter mais importância o que o professor deve ou não fazer; o que ele é e como se constitui são aspectos que pouco interessam.

Tardif e Lessard (2008) colocam que essa visão se fundamenta na obediência às regras impostas por aqueles que estão em posição de mando, sejam autoridades escolares ou mesmo o Estado, os quais consideram os professores agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis de acordo com as ideologias e com os contextos políticos e econômicos vigentes.

Se o enfoque for dado à história da educação brasileira, mais especificamente para a que se refere à formação docente para os Anos Iniciais, será possível notar o quanto programas de formação continuada, bem como de pesquisas e debates têm sido alvo de políticas públicas. É costume atribuir ao professor a expectativa de resolver todos os problemas desse nível de ensino sem considerar a situação macroeconômica, política e social em que ele se insere.

A primeira escola de formação de professores foi criada em 1835; iniciou com o Curso Normal, oferecido em nível de ensino médio. Logo depois, outras escolas surgiram (mais de uma dezena), inseridas nos sistemas provinciais de educação, desarticuladas e deficientes. Eram cursos rápidos, destinados, naquela época, aos indivíduos do sexo masculino (DI GIORGI et al., 2011).

A República se omitiu de qualquer política e também de qualquer ação mais centralizadora em relação ao Ensino Normal, ficando os cursos sob a responsabilidade total dos estados e dos municípios. Cada estado organizava seu sistema de Ensino Normal e estruturava seus cursos de formação de professores primários com a edição de seus próprios regulamentos e leis. A partir de 1937, desenvolveu-se a tendência de centralizar o ensino brasileiro. Com a LDB/61, o Curso Normal sofreu novas alterações, ficando estabelecida a formação de professores orientadores, supervisores e administradores para as escolas destinadas ao ensino primário. A esses cursos, faltava eficácia na preparação do professor,

pois ofereciam uma formação frágil, deficiente, descontextualizada, fragmentada e desvinculada da realidade educacional (DI GIORGI et al., 2011).

No ano de 1971, a Lei nº 5.692/71 transformou o Curso Normal em uma Habilitação Específica para o Magistério, dentro da política proposta de profissionalização do ensino de 2º grau, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante porque, com isso, houve uma desestruturação maior do antigo e tradicional Normal, visto que não havia mais a especificidade de um curso que se preocupava com a formação de professor e que procurava oferecer uma formação embasada em saberes necessários a uma docência para o antigo curso primário, atuais Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Consolidou-se uma forte tendência em afirmar que a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) estava formando professores sem as mínimas condições para ensinar crianças. Estava distante de colocar no mercado um profissional com experiências de prática em sala de aula, com postura aberta à diversidade, capaz de realizar um trabalho pedagógico diferenciado com a clientela da escola pública (DI GIORGI et al., 2011).

Em 1982, com base nessa situação, o Ministério da Educação divulgou a proposta do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que deveria cuidar da formação e da preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. O projeto passou por várias dificuldades, dentre elas se destacam a ausência de política com vistas ao aproveitamento dos egressos nas redes públicas de ensino e a falta de financiamento para transformar todas as HEMs em CEFAMs (DI GIORGI et al., 2011).

As sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, ao longo dos dois últimos séculos, revelam um quadro de completa descontinuidade. Conforme dados coletados por Di Giorgi et al. (2011), constatou-se a existência de 23 habilitações diferentes no ano de 2006, no Brasil, em relação aos cursos de Pedagogia. Esses dados permitiram inferir que tais cursos não tinham como preocupação única a formação de professores dos Anos iniciais. Apresentavam uma variedade de modalidades de formação profissional, entre as quais se incluía a preparação de docentes para os Anos Iniciais. Percebe-se que a formação de docentes para os Anos Iniciais não era tratada como formação específica e singular, mas como um apêndice dentro do projeto pedagógico do curso. Em 2006, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 trouxe novas mudanças. Foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, mas criou-se a possibilidade de os cursos apresentarem cinco

modalidades de formação, dificultando, mais uma vez, a formação específica do professor para atuar nos anos iniciais (DI GIORGI et al., 2011).

Não se encerram aqui as determinações, as resoluções e os adendos legais que conformaram, no decorrer da história, a atuação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Essas questões se tornam importantes para compreender os sentidos que o professor vem atribuindo à proposta inclusiva. Como muito bem explica Fontana:

O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão de um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que se foi constituindo professor(a), analisar a emergência, a articulação e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo (ou não) a um outro projeto de escolarização (FONTANA, 2000, p. 48).

Se antes, as conformações históricas, políticas, sociais e econômicas relacionadas à docência forjaram um professor ‘monocultural’, hoje passa a ser necessário um professor ‘multi-inter-policultural’. Sobre essa necessidade explica Rozek:

O discurso atual, não mais fundado no universal, passa a constituir-se a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Isso implica considerar o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível, o que pode resultar em práticas sociais de reconhecimento, respeito e valorização do outro. Pensar uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos na sua diversidade, dentro de uma formação que tenha como pressuposto o fato de que os fenômenos que se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais [...] (ROZEK, 2013, p. 6).

A população de estudantes da escola, principalmente da escola pública, diversifica-se cada vez mais. “O conteúdo desta diversidade é a diferença, que ainda é percebida como um corpo estranho – posto, e não intrínseco – no âmbito da educação” (CHAVIER, 2006, p. 212). Para melhor elucidar essa questão, a autora retrata os enfoques históricos da compreensão das diferenças pela sociedade.

Quadro 1 - Fases das diferenças humanas: compreensão do sujeito pela sociedade, referência ao sujeito e tratamento a ele dispensado

Fases	Período	Compreensão do sujeito pela sociedade	Referências ao sujeito	Tratamento dispensado ao sujeito
Exclusão	- Anterior ao século XX	- Intolerância à diversidade humana	- Indigno - Amaldiçoado	- Eliminação ao nascer - Tortura, se apresentasse distorções no comportamento diante das regras estabelecidas
Segregação	- Início do Século XX até o final da década de 1960	- Condescendência, mas não no contexto social	- Deficiente - Incapacitado - Anormal	- Atendimento médico em instituição segregada
Integração	- Meados do Século XX até a década de 1970	- Condescendência, desde que adaptado ao meio	- Deficiente	- Socialização no contexto escolar
Inclusão	- Século XX a partir da década de 1980 - Século XXI	- Reconhecimento da diversidade humana – busca de caminhos para o trabalho com a diversidade	- Portador de necessidades educacionais especiais – NEE - Sujeito com NEE - Excluídos	- Aprendizagem no contexto escolar

Fonte: Chavier (2006, p. 75).

O grande desafio para a docência no século XXI não é aceitar a diferença, mas saber trabalhá-la, afirma a autora.

Os sentidos não são construídos por transmissão de uma geração a outra. O ensino não é uma simples habilidade, mas uma complexa atividade cultural profundamente condicionada por crenças e hábitos que funcionam, em parte, fora da consciência. Assim, como diz Sacristán (2011), é necessário mudar a cultura para criar novos contextos de aprendizagem.

3 A DOCÊNCIA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Este trabalho se apoia na visão de homem constituído numa relação dialética com o social e a história. Um homem que sendo, ao mesmo tempo, único, singular, social e histórico, ao nascer, torna-se candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo pela atividade de criação.

Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR, 2006, p. 12).

As categorias de sentido e significado têm tido uma ampla difusão em várias teorias e tomam significados diversos nas histórias das teorias que as empregam. González Rey (2007) coloca que é importante esclarecer a forma como os termos evoluem dentro da perspectiva histórico-cultural para evitar sua banalização.

Conforme Vygotsky (1987), semanticamente, o significado corresponde às relações que a palavra pode encerrar, enquanto, no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. Pela atividade, o homem transforma a natureza e a si mesmo, e esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados.

Dessa maneira, coloca Aguiar (2006, p. 14) “[...] a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações operam com os significados”.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1987) sublinha que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural.

Os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das nossas experiências. Apesar de mais estáveis e dicionarizados, também se transformam no movimento histórico, quando sua natureza interior se modifica, alterando a relação que mantêm com o pensamento. Referem-se aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados pelos sujeitos e configurados a partir de suas próprias subjetividades (AGUIAR, 2006).

González Rey (2005) diz que Vygotsky (1987) nos ajuda nas diferenciações entre sentido e significado com o estudo do significado da palavra. Por significado, compreendem-se “as ligações que se formam no processo histórico e que são representadas pela palavra, ao mesmo tempo em que fazem referência a um objeto determinado, colocando-o em um sistema de relações objetivas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 230). Assim, o significado da palavra carrega a experiência social.

O entendimento de uma palavra é sempre uma questão de escolha seletiva dentro de um sistema de alternativas. O significado pode alterar-se de acordo com a situação, mas ainda poderá assumir uma outra especificidade subjetiva, quando, então, teremos o sentido da palavra a partir do significado objetivo compartilhado socialmente. O sentido que a palavra assume é totalmente arbitrário, pois está integrado ao contexto e à subjetividade de cada um. A comunicação social é, assim, permeada de sentidos e de significados que possibilitam uma pluralidade interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 231).

Considerando os estudos de Valsiner, Gonzáles Rey diz que os indivíduos participam de uma sociedade carregada de símbolos com suas diferentes significações, “sendo a cultura pessoal, a construção e a reconstrução dos sentidos pessoais que organizam e integram os funcionamentos da personalidade” (GONZÁLES REY, 2007, p. 227).

Explica:

A experiência do indivíduo em seu meio social é que vai permitir-lhe, no seu envolvimento com o outro, apropriar-se dos significados, dos signos já instituídos, da construção dos sentidos e da criação de outros. Para isso, ele faz uso de experiências passadas e presentes e integra suas vivências à construção de desenvolvimentos subsequentes.

[...] No cotidiano, quando qualquer mensagem é comunicada, cada sujeito presente no momento interativo vai recebê-la, significando-a ou vivenciando-a de um modo diferente, embora deva acontecer uma convergência que garanta um entendimento por parte de todos, do significado mais amplo da mensagem. No entanto, a força do impacto dessa mensagem sobre cada pessoa somente poderá ser avaliada, de forma segura por ela mesma. O impacto sobre o grupo, por sua vez, será compreendido apenas por aqueles que são membros do próprio grupo, ou então, por alguém que se inclui nele por tempo suficiente que lhe permita perceber o clima e o sentido das relações ali estabelecidas, o que poderá levá-lo a compreender muito das nuances e dos objetivos explícitos e implícitos das mensagens comunicadas (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 227).

Nas relações entre sentido e significado, as palavras de Vygotsky são esclarecedoras:

O sentido de uma palavra é um agregado a todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. Sentido é uma formação dinâmica, fluída e complexa que tem inúmeras zonas que variam em sua instabilidade. Significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. Em diferentes contextos, o sentido de uma palavra muda. Ao contrário, o significado é, comparativamente,

um ponto fixo e estável que permanece constante com todas as mudanças no sentido da palavra que são associadas com seu uso em vários contextos (VYGOTSKY, 1987, p. 275-276).

Nessa afirmação, segundo González Rey, Vygostky apresenta a categoria sentido como “o conjunto de todos os elementos psicológicos que aparecem na consciência como resultado do uso da palavra, o que leva implícita a presença das emoções e dos motivos no sentido” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 159). E reforça a insistência na necessidade de considerar o pensamento integrado, de forma inseparável, dos processos afetivos da pessoa.

Com base nos estudos de Vygotsky (1987), Aguiar coloca que sentido e significado precisam ser compreendidos como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional e que, para compreender melhor o sujeito, os significados constituem o ponto de partida já que contêm mais do que aparentam e “podem encaminhar para zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para zonas de sentido” (AGUIAR, 2006, p. 14).

O sentido constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz diante da realidade, assim é mais amplo que o significado. González Rey (2003) explica que o sentido subverte o significado, pois não se submete a uma lógica racional externa; refere-se a necessidades que, em muitas ocasiões, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade.

De acordo com Namura:

A análise da relação do sentido com a palavra mostrou que o sentido de uma palavra nunca é completo, é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência. [...] o sentido da palavra é inesgotável porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo (NAMURA, 2003, p. 185).

Conforme González Rey:

A formação do sentido (teoria criada por Bratus, que foi discípulo de Leontiev) é um sistema dinâmico integral que reflete a interação de um conjunto de motivos dentro de um sistema motivador, em que se expressa determinada relação com o mundo que tem um sentido pessoal para o sujeito. Essa definição, ademais de tirar o conceito de sentido dos marcos de uma atividade isolada, acentua o caráter sistemático dessa formação psicológica (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 20).

A experiência do indivíduo em seu meio social é que vai permitir-lhe, no seu envolvimento com o outro, apropriar-se dos significados, dos signos já instituídos, da construção dos sentidos e da criação de outros. Para isso, ele faz uso de experiências passadas

e presentes e integra suas vivências à construção de desenvolvimentos subsequentes. A estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. Muitas das características individuais (modo de agir, sentir, pensar, valores, visões de mundo) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social que o rodeia (REGO, 2012).

As criações humanas são produtoras de sentido que expressam, de forma singular, complexo processo da realidade. Esses processos são criações humanas que integram diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecendo em cada sujeito ou espaço social de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 27).

Para explicitar com maior clareza a dimensão de integração contida no conceito de sentido, toma-se o conceito de configuração de sentidos explicitado por González Rey (2003, p. 2) “as formações psíquicas dinâmicas em constante desenvolvimento dentro das diferentes práticas sociais dos sujeitos”. Com esse conceito, ele reforça a ideia de que, na qualidade do subjetivo, aparecem dentro da mesma configuração, elementos de sentido gerados em tempos e espaços diferentes da vida da pessoa. Além disso, os elementos de sentido procedentes de outras zonas ou espaços da vida social afetam os sujeitos que habitam cada agência social, os quais, por sua vez, empreendem novos caminhos. Esses caminhos acabam sendo elementos de transformação do status que os engendrou.

Conforme Scoz (2007, p. 4), “[...] fica cada vez mais claro que, a partir da confluência entre o social e sua própria constituição subjetiva, o sujeito gera novos sentidos que vão modificando a si mesmo e às suas práticas”.

Considerando que se deseja examinar os sentidos e significados que os professores vêm atribuindo ao trabalho de inclusão escolar, não se pode deixar de abordar um dos processos mais interessantes, segundo González Rey (2012), de produção de sentidos subjetivos: a naturalização dos espaços e dos fenômenos socialmente construídos.

Partindo dessas considerações, frisa Scoz

[...] há um modo de conceber o sujeito que, em sua produção de sentidos, demonstra uma capacidade permanente tensão com o estabelecido, capaz de representar inúmeras alternativas de ruptura. Esse modo de ver o sujeito é uma posição que tem inclusive implicações políticas, pois não há projetos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento e, a partir da confrontação, gerem novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços sociais dentro dos quais atuam. Ou seja, sem manter a capacidade geradora de sujeitos críticos que facilitem a tensão vital e criativa dentro de um espaço social, os projetos sociais tornam-se conservadores (SCOZ, 2007, p. 3).

No entendimento de Cattani et al.

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional (CATTANI et al., 1997, p. 34).

O exposto acima apresenta a grande complexidade dessas categorias e evidencia as dificuldades para apreendê-las. Mostra que, para compreender aquilo que singulariza o sujeito, é preciso analisar seu processo de constituição. Esse processo se expressa na palavra com significado, e, ao apreender o significado, têm-se as condições, segundo Aguiar (2006, p. 6) “[...] em um esforço analítico e interpretativo, de aproximarmos-nos das zonas de sentidos”.

Ainda diz a autora:

[...] é importante frisar que a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses que orientam o seu movimento. Desse modo, além de apontar a relação dialética entre o aspecto afetivo e o simbólico, destaca-se a necessidade de agregar a noção de necessidade e motivos para a compreensão do sujeito e, assim, dos sentidos (AGUIAR, 2006, p. 16).

Aguiar (2006) explica que, no campo da psicologia sócio-histórica, as necessidades, são consideradas como um estado de carência do indivíduo que vai implicar sua ativação para a busca de satisfação. Constituem-se e revelam-se a partir de um processo de configuração das relações sociais. Esse processo é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo. Compõe-se como fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional; não ocorre de maneira intencional e é marcado pela força dos registros emocionais, geradores de um estado de desejo. Esse estado emocional deve ser analisado para se chegar aos sentidos. As necessidades vividas como estados dinâmicos só irão dar uma direção ao comportamento quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades.

Tal movimento, ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade que vá em direção da satisfação das necessidades, com certeza, modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividades. Com isto, estamos dizendo que os motivos se constituirão como tal no momento em que o sujeito os configurar como possíveis de satisfazer às suas necessidades. Ao se apreender o processo, por meio do qual, os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos definidos como a melhor síntese do racional e do emocional. A apreensão dos sentidos não significa apreender uma resposta única,

coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR, 2006, p. 19).

Complementando sobre sentido subjetivo, González Rey (2012), aponta que ele não aparece de forma direta na expressão intencional do indivíduo, mas indiretamente na qualidade de informação, no lugar de uma palavra, com uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, na forma como se utiliza a temporalidade, enfim, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão.

A significação e a produção de sentidos são operações que fundamentam as experiências do cotidiano profissional. O professor, quando produz seu trabalho ou fala de si mesmo, enfatiza aquelas questões que, em um determinado momento, são consideradas por ele como significativas e, por isso, tais produções podem indicar uma síntese personalizada do processo social de constituição do sujeito. Podemos assim tomar o que é falado/pensado/discutido/feito pelo professor em relação às condições de produção do cotidiano, indícios de sua constituição (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 203).

Conclui-se, concordando com Scoz, quando ela aponta que

[...] os processos de ensino serão enriquecidos quando forem considerados, não da maneira mais frequente, como algo que está fora dos professores, educadores em geral, mas como um momento constitutivo essencial, definido pelo sentido que esses processos têm para eles, dentro da condição singular em que se encontram, inseridos em suas trajetórias (SCOZ, 2007, p. 8).

Essas situações podem definir segurança ou insegurança, interesse ou desinteresse, entusiasmo ou desilusão e, por meio da compreensão e do entendimento dos sentidos que ele próprio está atribuindo a sua prática é que surgirão novos caminhos para desenvolvê-la.

4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho teve o objetivo de aprofundar um conhecimento que desvelasse e que explicasse os sentidos e os significados que o professor que trabalha com inclusão escolar vem constituindo; um conhecimento que possibilitasse o avanço nas formas de pensar, sentir e agir do professor e que considerasse o movimento complexo e contraditório da constituição de sentidos e significados. Pretende-se, assim trazer contribuições significativas para o entendimento, intervenção e minimização do fator “resistência dos professores” à proposta inclusiva no sentido de uma *Escola Para Todos*.

Pensou-se o sujeito desta pesquisa como um indivíduo único, singular e, ao mesmo tempo, um ser histórico e social.

A meta do trabalho visou a apreender a totalidade que representa o sujeito, num processo sempre aberto, em movimento, rompendo com a fragmentação da avaliação estática, não se contentando com a aparência dos fatos e considerando também suas contradições (AGUIAR, 2006).

Ciente da complexidade que constitui os objetivos desta pesquisa, escolheu-se a Epistemologia Qualitativa, na perspectiva de González Rey (2012), para amparar essa produção.

Alguns princípios da Epistemologia Qualitativa orientaram o caminho a ser percorrido pelo presente estudo.

O caráter construtivo interpretativo do conhecimento implica compreender o conhecimento como produção, e não como apropriação linear de uma realidade. O conhecimento “é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer como uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 6).

González Rey explica que

[...] a realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos suscetíveis de serem significados na pesquisa. É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 5).

O pensamento ocidental tem se inclinado a dicotomias ainda, concebendo o mundo como externo e independente em relação aos pesquisadores, como se estes não fossem parte dele e como se não estivessem envolvidos em seu funcionamento. A dimensão do real, que se produz por intermédio da ação do pesquisador é que ganha visibilidade na epistemologia qualitativa.

O próximo princípio enfatizado pela Epistemologia Qualitativa passa pela generalidade dos resultados, pelo número de sujeitos a serem estudados e pela realidade do conhecimento. Seria ele a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 10). A legitimação do singular, na produção do conhecimento, envolve o valor atribuído ao aspecto teórico na pesquisa. Segundo González Rey (2012), esse é o ponto mais difícil de ser assumido pelos pesquisadores devido à identificação histórica instaurada como consequência do positivismo.

Afirma o autor que

[...] a legitimação do singular, como fonte do conhecimento, implica considerar a pesquisa como produção teórica, entendendo por teórico a construção permanente de modelos de inteligibilidade que deem consistência a um campo ou um problema na construção do conhecimento, ou seja, o teórico não se reduz a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, ao processo de construção intelectual que acompanham a pesquisa. O teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 10-11).

Por último, menciona-se outro pressuposto da Epistemologia Qualitativa: “*o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um ato dialógico*”, já que o homem se comunica nos diversos espaços sociais em que vive (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 13). A comunicação é um modo especial de conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos e que possibilitam conhecer o modo com as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. González Rey (2012, p. 14) coloca que “a ênfase na comunicação como princípio epistemológico está centrada no fato de que uma grande parte dos problemas sociais e humanos se expressa na comunicação das pessoas”.

Com base nesse princípio, escolheu-se o instrumento de pesquisa que se julgou mais adequado para desenvolver o trabalho proposto: a entrevista semiestruturada. Com a entrevista semiestruturada, provocou-se a expressão do sujeito, implicando-o na pesquisa, facilitando a revelação comprometida, gerando produção de “tecidos de informação”, e não

respostas pontuais. O instrumento representou o meio pelo qual os colaboradores foram emocionalmente envolvidos, o que facilitou a expressão dos sentidos subjetivos, pois, como ressalta González Rey: “A comunicação será a via em que os participantes se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 414).

Rosa e Arnoldi (2008) colocam que a entrevista é uma ferramenta ímpar quando se pretende analisar o comportamento dos sujeitos, contextualizando-o em sua vinculação com sentimentos, crenças, valores e imersão histórica. Apontam ainda que a opção por essa técnica de coleta de dados deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisa obter respostas mais profundas do entrevistado, o que, sem dúvida, é o que almejou esta pesquisa.

A verbalização franca por parte do entrevistado é fundamental e, quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido. O pressuposto epistemológico desse fato é que “o informador é um ator racional capaz de dar sentido às suas ações e que o objeto da entrevista é apreender o sentido subjacente à vida social” (GUERRA, 2012, p. 51).

Considerando esse pressuposto no processo de entrevistas, foram explicados com clareza os objetivos e o tema do Projeto de Pesquisa, visando a estabelecer uma relação de parceria que gerasse possibilidades de flexibilidade para os dois elementos da interação (entrevistador e entrevistado).

Inicialmente, foi traçado um guião para as entrevistas.

No trabalho de construção do guião, foram seguidas as orientações Guerra (2006) quando explica que, para dar espaço às formas de narração do entrevistado, o guião é geralmente estruturado em perguntas gerais, desenvolvendo, depois, perguntas de ‘lembrança’ que só serão introduzidas se o entrevistado não se referir a elas nas respostas. Nesse momento, houve o cuidado de não formular questões muito específicas para que pudessem ser percebidos os contextos em que se moviam os entrevistados (sua linguagem e seus códigos). A questão mais importante é a de tornar claros os objetivos e as dimensões de análise que a entrevista comporta, e isso foi realizado em todos os momentos. O guião foi construído em função dos objetivos que decorreram da problematização. Muitos guiões têm, no final da entrevista (para não perturbar a lógica de troca de impressões), uma parte fechada e objetiva com a caracterização de alguns elementos essenciais à pesquisa: idade, formação, tempo de prática, enfim, qualquer informação que seja importante para o que se almeja alcançar. No

trabalho realizado, esse momento aconteceu após as entrevistas, como será explicado posteriormente.

Abaixo, o roteiro das entrevistas:

1. O que significa a docência para você?
2. Como percebe a proposta de Educação Inclusiva?
3. Dê sua opinião. Quem é o aluno de inclusão?
4. O que significa lidar com a deficiência/dificuldade de um aluno? O que essa relação passa?
5. Como se sente ao receber um aluno com Necessidades Especiais?
6. Há algum momento de sua vida que esteja relacionado a crianças com Necessidades Educacionais Especiais e que você considere marcante para a prática profissional ou para a vida em geral? A experiência profissional contribuiu para isso?

4.1 SUJEITOS PARTICIPANTES

Participaram das entrevistas quatro professores dos Anos Iniciais de uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre, do estado do Rio Grande do Sul.

A escolha dos participantes deu-se com base nos seguintes critérios: professores com regência de classe de 2º, 3º, 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental;

- a) dois professores com mais de 10 anos em regência de classe;
- b) dois professores com poucos anos de (formação) regência de classe;
- c) preferencialmente, professores que tivessem alunos com necessidades especiais por deficiência física, intelectual ou superdotação;
- d) professores que quisessem participar da pesquisa.

4.1.1 As Professoras

A primeira entrevistada, a qual será identificada pelo codinome C.; tem 33 anos, trabalha com uma turma de 4º ano, com 24 alunos. Tem poucos anos de magistério e está há

três anos na escola. Fez os cursos de Magistério (Ensino Médio) e Pedagogia (Ensino Superior). Vem de uma família de professores. Tem poucos anos de casada e está grávida.

A professora A. tem com 32 anos, trabalha numa turma de 3º ano, composta por 22 alunos. Está há três anos na escola. Fez o curso de Pedagogia (Ensino Superior). Vem de uma família de professoras: sua mãe é formada em História (Ensino Superior) e sua irmã, que é um pouco mais velha, também é professora na escola onde ela trabalha.

A terceira entrevistada, a docente G., tem 49 anos, trabalha com uma turma de 2º ano, composta por 22 alunos. Está há 17 anos na escola. Fez curso de Magistério intensivo (Ensino Médio) e depois Pedagogia (Ensino Superior).

A última entrevistada, a educadora L., tem 47. Ela trabalha com uma turma de 2º ano, composta por 24 alunos. Está há 13 anos na escola. Fez curso de Magistério (Ensino Médio).

4.2 PROCEDIMENTOS

A busca pelos sentidos da docência diante do processo de inclusão educacional foi iniciada adentrando o cenário da pesquisa, lugar que envolve “o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 81).

O primeiro momento se deu com a apresentação formal do Projeto de Pesquisa à direção da escola escolhida. A diretora demonstrou abertura total e salientou, inclusive, que a escola vinha recebendo muitas crianças com deficiências. Falou que o pedido deveria ser feito diretamente para os professores escolhidos e que estes ficariam à vontade para aceitar participar ou não do projeto.

O próximo passo envolveu o trabalho de organização e preparação do cenário. É precisamente neste processo que “as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 83).

O ambiente escolar funciona com uma espécie de contrato informal onde é difícil para um entrevistador penetrar. As constantes críticas sociais e políticas sobre a educação e sobre os próprios professores acabam por tocar suas autoimagens causando grande mal-estar e tornando-os refratários e defensivos perante a qualquer questionamento. Tendo participado por muitos anos desse contexto e especialmente da escola escolhida para esta pesquisa, decidiu-se

apresentar o trabalho por meio de uma conversa informal durante o período de recreio dos dois turnos da escola em questão. Todos queriam saber qual o trabalho que estava sendo feito e foi possível, então, introduzir o tema, verificando opiniões, discutindo sobre o assunto. Como salienta González Rey (2012, p. 85), “a atividade empregada para criar o cenário de pesquisa constitui, de fato, o primeiro momento da pesquisa, no qual já podem aparecer informações significativas sobre o problema que estudamos”.

A seguir o Projeto foi apresentado às pessoas que preenchiam os critérios estabelecidos. Ciente da reação negativa que os professores desenvolvem quando são indagados sobre valores, posturas etc., foi com surpresa que se viu a reação das professoras: todas aceitaram participar do projeto. O fato de ter sido professora da escola onde se desenvolveria a pesquisa poderia ter dificultado o trabalho, mas, ao contrário, favoreceu a interação e as professoras escolhidas mostraram-se envolvidas e receptivas. Surgiu então a questão do “quando”, pois elas tinham regência de classe em tempo integral. Essa dificuldade foi sendo resolvida à medida que foram sendo realizadas as entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com posterior transcrição.

Para a primeira entrevista, ficou combinado que seria ocupado um horário em que o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) estivesse realizando um projeto na escola. As monitoras do projeto ficariam com as crianças enquanto a professora seria entrevistada. A entrevista aconteceria em uma salinha de multimeios, ao lado da sala de aula, pois, assim, a professora poderia atender o grupo de alunos caso houvesse algum problema.

A primeira entrevista foi realizada sem contratempos. É interessante observar que, o clima estava tenso no início da entrevista, pois a professora tinha receio sobre como seria abordada acerca das teorias de educação e também como seria avaliada em relação à sua postura como professora. No que diz respeito à condução da entrevista, havia grande preocupação, pois era a primeira e era necessária muita atenção e cuidado para que fosse não se deixasse de apreender toda a singularidade da professora considerando que aquele era “um momento diferenciado e subjetivado, que acontece em condição de sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 35) e que muitas vezes a expressão deste sujeito não pode ser entendida tal como se apresenta, pois compreendê-la “exige uma cuidadosa e ampla elaboração de ideias e fatos procedentes do empírico, ou seja, resulta de um processo de construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 66).

À medida que cada entrevista ia sendo realizada, apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; esse documento foi assinado em duas vias por todas as participantes.

A segunda entrevista foi desmarcada pela professora, sendo necessário agendar um novo encontro. Ela disse que não poderia participar naquele momento porque surgiram contratemplos. Foi feito novo contato com a docente; ressaltou-se o quanto seria importante sua contribuição, que não haveria a necessidade se preparar para a entrevista, pois não seria questionada sobre teorias da educação (a professora que foi entrevistada anteriormente tinha mencionado sobre o receio de ser questionada sobre teorias); sugeriu-se que conversasse sobre a entrevista com a colega que já tinha sido entrevistada. Por fim foi marcado um novo encontro e tudo transcorreu ainda melhor que a primeira, visto que havia maior segurança quanto à condução da entrevista.

A terceira e quarta entrevistas transcorreram sem contratemplos.

Procurou-se intervir o mínimo possível, pois, em geral, as docentes iam dando sentido às suas exposições e acabavam respondendo a exatamente todos os pontos importantes que deveriam ser abordados. Relembrando Guerra (2012), mencionado anteriormente, essa liberdade possibilita observar como se movem os entrevistados, sua linguagem, seus códigos. Em todas as entrevistas, ficou combinado que seria marcado outro momento para que pudessem fornecer dados que, porventura, faltassem ou para que fossem dadas explicações sobre algumas questões que tivessem ficado ambíguas. Realmente foi preciso um segundo momento com cada uma das entrevistadas para que fossem colhidos alguns dados pessoais que não foram abordados durante os primeiros encontros para não quebrar o desenvolvimento das exposições. Também não foram questionadas após as entrevistas porque, sendo regentes de classe em tempo integral, não dispunham de mais tempo.

As entrevistas tiveram uma duração de 50 a 60 minutos; respeitou-se o tempo de cada interlocutora, a fim de que fizesse suas colocações com tranquilidade.

A cada participante foi apresentado o resultado de sua entrevista e, com a concordância dele, deu-se início à Análise de Conteúdo conforme a metodologia proposta por Bardin (2011).

Finalizou-se com agradecimentos aos entrevistados e à instituição, comunicando quando o material estaria à disposição para o público.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

A interpretação de dados das entrevistas se deu com base na Análise de Conteúdos explicitada por Bardin (2011).

Iniciou-se com uma pré-análise que conformou a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final. Embora todos os fatores tenham se mantidos interligados, não se seguiu uma ordem cronológica obrigatória. O objetivo naquele momento era a organização: tornar operacionais as ideias iniciais e sistematizá-las.

Foi realizada uma leitura flutuante na qual se estabeleceu contato com o material das entrevistas transcritas e as mensagens nelas contidas. A seguir, montou-se um *corpus* procurando não se restringir ao que estava explícito no material escrito, mas também ao conteúdo implícito, sempre tendo em mente a busca dos sentidos atribuídos pelos professores, diante do processo de inclusão educacional no caminho de uma *Escola Para Todos*. Nesse momento, foi possível identificar semelhanças e contradições que não estavam claras na aparência do discurso. Em diferentes situações, o trabalho de Análise de Dados se orientou por hipóteses implícitas, sendo fundamental assinalar que as interpretações latentes tiveram destacada importância. Eram questões que não estavam estritamente ancoradas nas perguntas emitidas, mas elas foram consideradas informações extremamente relevantes, uma vez que,

[...] além do recurso à dedução, concentram a possibilidade de fornecer interpretações complementares valiosas e na junção que se estabelece entre a dedução e os mecanismos de indução, passam a se constituir elementos úteis para a experimentação de novas hipóteses (FRANCO, 2005, p. 54).

Na elaboração do *corpus*, foram observadas determinadas regras sugeridas por Bardin (2011):

- a) **Regra da exaustividade:** foram considerados todos os elementos do *corpus* que contribuíam para configurar e esclarecer o contexto, as condições sociais e políticas contidas historicamente nas mensagens.
- b) **Regra da representatividade:** reduziu-se um pouco o universo para garantir maior relevância nos dados, maior significatividade e maior consistência naquilo que se pretendeu destacar.

Seguiu-se a exploração do material com determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática. Esse momento foi muito importante porque

As categorias representam formas de concretização e organização do processo construtivo interpretativo que permitem seu desenvolvimento por meio de núcleos de significação teórica portadores de uma certa estabilidade. Sem categorias a processualidade pode-se desconfigurar diante da falta de organização do processo construtivo (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 118).

Para o autor, essas categorias não devem ser compreendidas como recortes rígidos ou fragmentados, mas como momentos de produção teórica em que o analista se mantém em constante movimento dentro das construções que se articulam entre si (GONZÁLEZ REY, 2011).

As seis perguntas estabelecidas no Guião das entrevistas deram origem a indicadores que permitiram definir quatro categorias-chave para posterior análise:

- Os significados da docência
- Os alunos de inclusão: quem são?
- A percepção sobre a Educação Inclusiva
- A inclusão escolar – sentidos produzidos no cotidiano da docência.

Quando foi feita a última pergunta da entrevista “Há algum momento de sua vida que esteja relacionado a crianças com Necessidades Educacionais Especiais que você considere marcante para a prática profissional ou para a vida em geral?”, todas as professoras negaram; explicaram que, até o momento em que crianças de Escolas Especiais começaram a chegar à escola regular, nenhuma havia tido qualquer experiência educacional vivida com estes alunos (crianças com déficits físicos ou mentais mais acentuados ou altas habilidades). Por outro lado, quanto ao fato de já terem trabalhado com crianças com aprendizagem prejudicada, disfunções relacionais, déficits de atenção, hiperatividade, todas afirmaram que tiveram esse tipo de experiência.

Essa informação se torna um ponto interessante para as considerações finais, tendo em vista que se quer saber os sentidos que essas professoras vêm atribuindo à inclusão educacional.

A seguir, apresenta-se a análise de dados de cada categoria.

Categoria 1 - Os Significados da Docência

É interessante observar que as quatro professoras entrevistadas escolheram iniciar suas narrativas sobre o significado da docência, resgatando representações de sua linhagem.

Eu venho de uma família de professores [...] Tenho duas irmãs que são professoras; uma delas já faleceu ã..., mas estaria quase se aposentando..., e a outra se aposenta em uma das matrículas o ano que vem. Então somos uma família de professores, por isso, assim, eu digo que é um prazer. Quando nos encontramos, nos finais de semana, o assunto gira em torno de escola, trocamos ideias, opiniões. (professora C.).

Minha mãe é professora de história; já está aposentada e eu ajudava muito ela na escola. Ela foi da direção, então eu fiz monitoria voluntária com o Jardim. Depois comecei a ajudar dando aula para os maiores quando faltava professores; assim foi indo. Depois eu resolvi fazer Pedagogia. Por incentivo da minha própria mãe. Ela achava que eu levava jeito para essa área. (professora A.).

Minha mãe morreu quando eu tinha três anos. Fiquei com minha irmã e minha avó no interior. Depois meu pai casou novamente e eu vim morar com ele em Porto Alegre. Tinha, então, 11 anos. Quando chegou no momento de escolher a profissão, segui meus amigos e fui fazer técnico-publicidade. Eu gostava, mas não me encontrei ali. Terminei o 2º grau e fui fazer magistério intensivo em 1 ano e meio. Me formei e fui para o vestibular. [...] Eu queria pedagogia ou psicologia [...] [...] Foi então que me apaixonei pela profissão e nunca mais quis sair. (professora G.).

Eu vou começar ... eu vi esta semana, a mãe postou pra mim,... minha mãe... uma entrevista daquele repórter da Globo, Alexandre Garcia, que fala o que é ser professor. Ai,... como é que eu cheguei aqui... missão... sabe... já veio comigo e se acentuou porque, quando o repórter falou isso, me lembrei da minha avó que veio do interior, sem saber ler nem escrever Sem ler nem escrever, ela me alfabetizou. Me ensinou todas as letras, todas as sílabas, mas ela não sabia ler nem escrever... (professora L.).

Esses relatos expressam uma emocionalidade que se traduz pela reflexão e pelo envolvimento com a questão proposta pelo pesquisador: como elas significam a docência.

González Rey salienta que

[...] o sujeito na realidade, não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções nos diálogos nos quais se expressa. [...] não está preparado para expressar em um ato de resposta a riqueza contraditória que experimenta em face dos momentos que vive no desenvolvimento da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 55).

O autor não deixa também de ressaltar que além da resposta não ser linear há um outro fator que toma importância fundamental em qualquer ação do sujeito, a emoção.

[...] é a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, o que é em si mesmo um sentido subjetivo que aparece por meio de emoções que expressam a síntese completa de um conjunto de estados sobre os quais o sujeito

tem ou não consciência, mas que são essencialmente estados afetivos [...] (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 26).

Ao serem questionadas, a emoção desencadeou nas entrevistadas uma ativação psíquica e fisiológica, dando a tonalidade e provocando um jeito singular de interação com o meio, naquele momento específico. A emoção expressa a condição da pessoa diante da situação de natureza cultural e revela a lógica da relação com o fato. Diferentes emoções vêm da relação de registros anteriores do indivíduo com a situação específica atual que envolve o questionamento sobre a docência. Essas emoções se organizam nos espaços simbólicos em que transitam e são responsáveis pelos sentidos subjetivos gerados (BENACHIO, 2011).

Ao nascer, o ser humano não vem sem linhagem, como algo em branco, mas inserido em uma história familiar que compreende gerações anteriores e que é carregada de significações. Isso foi automaticamente resgatado pelas professoras. A força da socialização familiar expressa nas práticas sociais evidencia a familiaridade com o ofício, especialmente para C. e A.

A docente A., assim como a mãe e por incentivo desta, “se torna professora”. Enquanto que C., por sua vez, vem de uma família de professores. Essa especificidade do processo de socialização faz com que se pense em algumas marcas que elas possivelmente carregam; marcas que podem permanecer, se renovar, se atualizar ou se superar. Como ressalta Arroyo (2013), ser professora projeta uma determinada função e cosmovisão incorporada ao ofício. O autor explica que essa realidade antecipa um modo de incorporação de valores do estilo de ser professor, que vão sendo aceitos, internalizados desde cedo e que irão conformando, nessa identificação, a forma de representação do magistério. Pode-se perceber isso quando a professora A. diz o seguinte: *“Eu acho que, acima de tudo, para ser professora, a gente tem que gostar [...] porque, se for pensar só na parte financeira, ninguém quer”*.

No magistério, a ideia de vocação como postura ideológica do profissional abnegado, que trabalha por missão, como um sacerdote, é uma representação histórica.

Interessante observar a força da tradição que perpetua valores. Ao se voltar à Grécia antiga, século V a.C., será visto que foram os sofistas que, ao receberem os ensinamentos ministrados, forçaram o reconhecimento do caráter profissional do trabalho do professor, mas a venda de conhecimentos foi alvo da censura de muitos. Grandes mestres tinham como sustento um ofício desconectado de sua vocação. Boehme fazia sapatos; Spinoza polia lentes;

Peirce – o filósofo mais importante até hoje produzido pelo Novo Mundo – produziu sua formidável obra na mais absoluta pobreza e solidão; Kafka e Stevens trabalhavam em escritórios de seguros.

No magistério, a ideia de abnegação e doação, de certa forma, encobre o duro impacto dos limites sociais e econômicos do salário baixo. Atualmente, as inúmeras candidatas jovens a concursos mostram as peculiaridades sociais que o magistério foi assumindo na histórica proximidade entre a profissão, a mulher e a classe trabalhadora.

A professora A. liga a profissão a um gostar, ao prazer, mas ao expor isso, sente necessidade de justificar o baixo prestígio econômico da profissão e projeta, assim, possíveis posições. “[...] *tenho consciência que escolhi uma profissão que nunca vai me deixar rica. Assim, eu luto por um salário melhor, mas eu tenho consciência que escolhi uma profissão que nunca vai me fazer ficar rica*”.

Prazer e desconforto, dois sentidos subjetivos e antagônicos. Arroyo explica que esses mecanismos de escolha-rejeição

[...] vão dando origem a diferentes imagens da docência que se tornam confusas ao mexerem com a história pessoal, familiar, com os limites impostos pelas questões sociais [...] As condições de vida estão presentes em nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível. [...] A posição familiar marcada pela posição de classe [...] tem uma projeção decisiva não apenas na socialização que acontece nas relações familiares, mas na socialização posterior [...] (ARROYO, 2013, p. 126).

A docente C. também liga a profissão a um gostar, ao prazer, à pesquisa e significa sua docência entrelaçada com a vida cotidiana, num **compartilhar familiar** de espaços, tempos e vivências.

somos uma família de professores [...] eu digo que é um prazer [...] Nos finais de semana, o assunto gira em torno de escola; trocamos ideias, opiniões. Gosto de chegar em casa, gosto de pesquisar, gosto de elaborar meus planos, de contar minhas vivências assim...

Já a professora L. faz sua representação da docência por meio da relação com sua avó.

[...] me lembrei da minha avó que veio do interior à procura de emprego, sem saber ler nem escrever. Sem ler nem escrever ela, me alfabetizou [...] Tinha naquela época o projeto do Mobral. Eu fui com ela em todas as aulas e acabamos nos ajudando mutuamente. As colegas e professoras do Mobral eram da Igreja da Paróquia São Vicente. Desde aí, eu ia brincar; brincava de aula, de ensinar; eu ajudava um, outro [...].

A escola pública, o Magistério básico se confundem em sua história, em seus valores e em seus traços com a história do povo, da adolescente da classe trabalhadora. Ao entrar em contato com a docência e experimentá-la, sente o desejo de ser professora e faz emergir sentidos subjetivos que a levam a optar por essa profissão.

O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão de um projeto histórico de escolarização (FONTANA, 2000, p. 48).

A docente C. define docência como ato de ensinar:

Trabalhei por 1 ano e meio numa escola de educação infantil com crianças de 5 anos. Basicamente era iniciar o processo de alfabetização. [...] o que posso dizer sobre docência... o ato de ensinar.

Poder-se-ia concluir que ela atribui à docência um significado mais técnico, instrumental. O próprio uso da expressão ‘ato de ensinar’ parece mais voltado para a técnica do que para a formação integral da pessoa.

A professora A., para definir docência, apropria-se de uma expressão muito utilizada no ambiente educacional “processo ensino-aprendizagem”. Considerando o movimento de sua narrativa, os sentidos que ela parece atribuir à docência também se referem mais ao ensino, à ‘instrução’, à aprendizagem das letras; trata-se de uma concepção mais instrumentalista, o que mais tarde aparecerá quando mostra sua preocupação com “desenvolver os conteúdos”. Porém, a Educação Básica vem se configurando no avanço aos direitos humanos da infância, da adolescência, enquanto tempo de vivências, experiências e formação humana. Desde a década de 1980, segundo Arroyo (2013), a educação vem tentando se vincular à igualdade, dignidade, emancipação e cidadania, e não só ao mercado de trabalho e à instrução. Esses desencontros, às vezes, trocados entre educar/ensinar têm marcado a identidade do professor. Não há como abandonar totalmente esse perfil de docente seletivo que dá prioridade à avaliação de saberes para o mercado competitivo, o vestibular, o concurso.

Entretanto, as duas mostram um movimento de crescimento em suas representações,

Eu sinto que, a cada ano que vai passando, vão aparecendo novas dificuldades, novos desafios, que antes não apareciam, né? Que a gente precisa, a cada dia, buscar mais e superar esses desafios. C. Docência é onde a gente vai fazer uma troca de conhecimentos.

É o processo ensino-aprendizagem, mas numa troca. [...], eu sempre estou aprendendo também com os alunos. E buscando coisas novas. A.

A subjetividade, como sistema aberto, está sempre vulnerável a novas configurações subjetivas que são atualizadas quando o sujeito engendra sentidos aos significados construídos coletivamente (BENACHIO, 2011); é o que possivelmente as professoras estejam produzindo a partir de “seus trânsitos pelas atividades compartilhadas” (GONZÁLEZ REY, 2012, p.33).

Segundo a docente G.:

A finalidade do educar seria desenvolver na criança coisas que ainda estão em desenvolvimento. [...] ensinar a ler e escrever para torná-la independente através destes conhecimentos. O objetivo do professor é que o aluno saia dali independente em tudo que tiver oportunidade [...] Sair lendo e escrevendo para, a partir disto, poder construir os seus mundos.

A professora liga docência ao desenvolvimento e à cidadania; fala de educar para a autonomia. Suas configurações advêm de relações com registros anteriores e da forma como esses registros se reorganizam nos espaços simbólicos de atuação. É uma educadora que já está há muito tempo no magistério público estadual. De acordo com ela:

Hoje é tudo muito diferente do tempo em que eu iniciei o professorado. As crianças são muito mais independentes em todos os aspectos. Hoje em dia, nós temos que ser mães, doutores (porque as crianças vêm inclusive doentes); os pais deixam as crianças na escola porque não têm onde deixá-las para ir trabalhar... Assim, uma série de fatores provocaram grandes mudanças. Quando eu entrei para o magistério, se fazia uma grande troca com as crianças; era isto, uma grande troca. Eu trazia novas experiências, que eles não tinham possibilidades de ter em casa, e eu sentia de volta aquele meu trabalho. Eu trazia novidades, contava histórias, inventava aulas fantásticas, e, assim, trabalhava os conteúdos... e sentia aquela troca, aquele envolvimento. Hoje eu me sinto desestimulada, angustiada, e despreparada para essa realidade que se apresenta.

Suas palavras passam sentimentos de nostalgia, angústia, desestímulo. Que representações estarão provocando esses sentimentos? Observe-se que, no primeiro texto, ela afirma que educar é tornar independente, porém, no segundo texto, coloca que hoje as crianças já **são** mais independentes. Poderia ser feita a relação entre essa situação com algumas questões que Arroyo (2013) coloca. O autor ressalta que, atualmente, é muito comum os professores não se perceberem mais como necessários aos alunos. Isso acontece porque estes não se mostram mais alunos (como antes), ou **com vontade de aprender** na escola e, se não há vontade de aprender, **perde-se o sentido de ensinar**. Perde-se o sentido

do saber-fazer; chega-se à sensação do sem sentido da função social. Entretanto, constata-se que essa mesma infância se mostra curiosa em aprender a ser gente, a situar-se no tempo e no espaço social, a ser contemporânea com os avanços humanos nas artes, nas músicas, nas tecnologias, no amor, na sexualidade, na estética. As novas gerações sentem que há muitas vivências a serem experimentadas e muitos saberes a aprender. Não há uma infância passiva ou apática.

Na verdade, a professora percebe que há alguma coisa incomodando, que algo falta, que mudanças aconteceram. *‘Propor experiências que eles não têm possibilidades de ter em casa’*, da forma que ela propunha antes, já não dá certo. Os tempos são outros; novos tempos, outra docência, com avanços sociais, culturais, com novas temporalidades humanas.

Poder-se-ia conjecturar que a docente G. perdeu o entusiasmo, que seus objetivos anteriores não encontram mais eco, que ela se encontra em um ‘tempo’ de conflito produzido a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos, produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas. Sempre que o sujeito se relaciona com novo fato ou nova situação, emergem novos sentidos subjetivos. Nessas condições, a emoção que emerge tanto pode conduzi-la para uma direção como para outra, tanto a uma resignificação de sua docência como à desistência e até ao adoecimento.

Ao engendrar novos sentidos subjetivos, o professor reconfigura-se subjetivamente, modifica a base ontológica da subjetividade, o que leva a enxergar nesse movimento a possibilidade do sujeito professor modificar ou pelo menos poder pensar sua docência, a partir de nova relação. [...] sempre que o sujeito se relaciona com um fato novo ou situação, emergem novos sentidos subjetivos que modificam a configuração subjetiva desse sujeito (BENACHIO, 2011, p. 22).

Um outro aspecto que vale a pena ser observado é o da diferença entre a natureza do **sentido da docência como troca** para as educadoras A. e G..

As duas apontam que **docência é uma troca**, mas, enquanto para A. **troca** significa aprender com o aluno, para G., é perceber que o aluno aprendeu alguma coisa. A mesma palavra, em cada texto, adquire sentidos totalmente distantes. Assim, enquanto o **significado** se mantém relacionado aos aspectos objetivos da palavra **troca**, o **sentido** agrega também relações com a percepção do momento em que cada entrevistada se encontra e integra-se às vivências e às elaborações subjetivas de cada uma.

Sobre esta complexidade entre sentido e significado Vygotsky define que

O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que são associados ao seu uso em diferentes contextos (VYGOTSKY, 1987, p. 275-276).

O sentido é inseparável do sujeito, da constituição subjetiva da sua história, dos contextos onde vive e atua.

Assim, a professora G. se legitima como professora; ela sela seu compromisso como educadora no momento em que percebe a “mudança”, a “resposta” emocional do aluno. Mais tarde, haverá a oportunidade de ser ver a grande dificuldade que apresenta na convivência com o aluno autista, o que possivelmente acontece porque, nesta síndrome, geralmente, é mais difícil perceber essa resposta emocional.

Abaixo, o texto da professora L. em que ela define docência: “*Ai,... como é que eu cheguei aqui... missão... sabe... já veio comigo e se acentuou...*” (L.).

Em sua representação de docência, a educadora parece não perceber que ser professora, como Benachio (2011, p. 71) muito bem ressalta, “é uma construção que envolve mediações sociais, históricas, o ideológico em consonância com sua história de vida”. As representações que a constituem hoje foram desenvolvidas em contato com a atividade de docência, no cenário de sua vida. Ao aprender a ler com a avó, ao participar das aulas do Mobral, ao reconstituir os cenários de aula com suas amigas e companheiras, estava alicerçando sua profissionalidade.

*Acho assim: a gente pode aprender a ser professor? [...] Não é bem assim, aprender a ser professor. Se aprende algumas teorias e métodos importantes para nossa prática, claro, mas tem que... acho que é missão... tem que ter habilidade, feeling, sentimento, sensibilidade, percepção.
Docência, para mim, é colocar aquela sementinha do questionamento, da curiosidade, da busca. E tem que gostar e amar! [...] (L.).*

As representações da docente L., a princípio, poderiam fazer com que se concluísse que, da mesma forma que a professora A., ela estaria aqui se referindo à docência como sacerdócio; entretanto, são sentidos diferentes:

*Eu acho que, acima de tudo, para ser professora a gente tem que gostar [...] porque, se for pensar só na parte financeira, ninguém quer. (A.).
[...] mas tem que... acho que é missão... tem que ter habilidade, feeling, sentimento, sensibilidade, percepção.*

E tem que gostar e amar!

[...] E eu acho que a educação começa... sim, principalmente, a inclusão... começa ao levantar o aluno do chão, cuidar do joelho, criar o vínculo amoroso com a criança.

[...]. Se não tiver vínculo, esquece; não dá em nada. (L.).

A professora menciona **vínculo** (com a criança) e diz que a inclusão começa com um vínculo. Parece que o sentido atribuído ao **vínculo** é de algo possuído em comum; um estado ou processo, e não um ato; ela se refere a uma relação entre professor e aluno e pressupõe uma construção no tempo. Sente o vínculo como um espaço privilegiado para a existência de significados compartilhados, construídos na interação. Sugere que significados compartilhados propiciam desdobramentos, novas construções conjuntas de ações e sentimentos.

Ainda, para além do vínculo, aborda outra questão que vem sendo esquecida, algo que deve ser resgatado: as atividades de cuidado. Carvalho (1999) chama a atenção para as várias definições de *cuidado*, que transitam da vida pública à privada, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas. Como o cuidado historicamente está ligado ao papel da mulher na sociedade, nascendo de uma posição desigual de poder e subordinação destas em relação aos homens, muitas vezes essas práticas, dirigidas às crianças, têm sido significadas como ações que desqualificam os profissionais que as realizam.

É preciso resgatar as atividades de cuidado como atos que têm valor educativo e que são parte integrante do fazer da professora, da relação professora e criança; deve-se superar preconceitos, não só para viabilizar a permanência das crianças com deficiência na escola regular, mas também para melhorar a qualidade de atendimento oferecido a todas elas (FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004).

Encerram-se as considerações sobre essa categoria, ressaltando-se seu ponto principal: todas as representações dos professores são constituídas por meio de suas histórias de vida. A profissionalização é filtrada por essas representações. Os sentidos atribuídos pelo professor ao seu trabalho estão intimamente relacionados às suas concepções sobre a criança e o desenvolvimento dela.

Categoria 2 - Os Alunos de Inclusão – Quem São?

Tentou-se aqui apreender as representações que os professores tecem sobre quem compreendem ser aluno de inclusão.

Como é possível perceber, a professora C., associa deficiência a problemas:

Tenho aluno com Síndrome de Down, alunos com sérias dificuldades de aprendizagem, aluno com deficiência mental, aluno com dificuldade na fala. Isto é bem complicado; algumas crianças já vêm com o laudo do médico, já foram no médico e têm um laudo e outras crianças estão aqui sem laudo. Aí a gente conversa com os pais, tenta encaminhar assim... para levar no médico... ou numa psicóloga... E muitos pais não aceitam ou ficam protelando. Tem outras crianças que já tomam medicação, e os pais, por conta própria, tiram a medicação porque acham que não está fazendo efeito [...].

Já a docente A., amplia sua ideia sobre aluno de inclusão:

Síndrome de Down, deficiência física; os que não falam... a que não retém a informação. Esses são alunos de inclusão, mas é claro que também tem vários casos de problemas que não são aceitos como inclusão, mas, para mim, são de inclusão. Na verdade, a escola considera de inclusão só a aluna com Síndrome de Down porque os outros não têm laudo médico. Como eles não têm laudo, a gente não pode... eles não têm o amparo legal, e tu tens que avaliar da mesma forma que avalias os outros, e isto é uma questão bem complicada. Como é que vou avaliar a parte de leitura, a oralidade, dos alunos que não falam? Mas eles não têm laudo, então ... é uma situação bem difícil, tu fica amarrada.

Tem-se aqui, evidenciado pelas professoras, outro aspecto muito importante no binômio inclusão/exclusão: a relação educação e saúde.

A área médica teve uma participação secular no trato da deficiência no Brasil. Durante muito tempo, o auxílio a essas crianças ficou restrito à aplicação de fórmulas químicas ou a outros tratamentos mais drásticos, o que acabou contribuindo para patentear e institucionalizar a segregação social, já que os hospitais psiquiátricos mantinham essas crianças afastadas do convívio em sociedade (JANNUZZI, 2012).

Como se pode ver pelas palavras das docentes, essa questão, ainda hoje, é controversa.

A professora C. passa a ideia de que a criança de inclusão necessita de um laudo médico e, quando este não existe, os professores devem conversar com os pais tentando encaminhá-los para que consigam um.

Já a docente A., explica que a escola considera de inclusão só os alunos que trazem um laudo médico, pois esses alunos podem receber um tratamento diferenciado em relação à avaliação, o que vem a justificar a postura da professora C..

Na verdade, a proposta inclusiva em momento algum condiciona o atendimento ou a avaliação de qualquer criança a um laudo médico. É evidente que sempre irão existir casos especiais, mas condicionar formas de atendimento a um laudo médico acaba promovendo um

[...] processo de patologização das dificuldades de aprendizagem, buscando transformar a temática em uma questão com causa e solução localizadas na saúde e inerentes à criança. Dessa forma o educador delega seu espaço aos especialistas e profissionais da saúde, considerando-os mais competentes para resolver estes casos.

Há, em nossa sociedade, uma valorização e um status claramente diferenciado entre agentes e profissionais de saúde [...] e professores e educadores. As próprias ações de cuidado e higiene têm significados diferentes se realizados por um ou por outro profissional, nos serviços de saúde ou educação. [...]. (FERREIRA et al., 2004, p. 203).

É claro que algumas síndromes, como a paralisia cerebral, muitas vezes constitui uma deficiência que requer o acompanhamento médico e de outros agentes de saúde, mas Collares e Moisés já ressaltavam, em 1997, que os problemas de saúde apareciam como grandes entraves para a instituição escolar, sendo responsabilizados pelos altos índices de fracasso. Porém os problemas da não aprendizagem são inerentes à escola; devem, portanto, ser trabalhados na sala de aula e transformados no cotidiano escolar.

Assim, condicionar o atendimento às crianças a laudos médicos reforça essa transferência de atribuições e mostra uma visão errônea para os professores do processo de inclusão educacional na perspectiva de uma *Escola para Todos*.

Segundo Jannuzzi (2012), no início da escolarização no Brasil, as reformas educacionais isentavam da escola

[...] as crianças com incapacidade física e mental desde que comprovadas por profissional ou pessoa idônea. Porém esse mecanismo não se limitou a essas crianças, incluiu também as que residiam a dois ou três quilômetros da escola, os portadores de doenças contagiosas, os miseráveis, os desprovidos de todos os recursos (JANNUZZI, 2012, p. 103).

E afirma também que

Isto representou um mecanismo de escape do Estado brasileiro no intuito de inviabilizar recursos para a educação popular.

[...] estas reformas não visavam favorecer a educação do deficiente. Foram elaboradas com os olhos voltados para a educação do normal, dentro dos parâmetros aceitos naquele momento pelos profissionais idôneos ou especializados. (JANNUZZI, 2012, p. 104 e 107).

Se hoje a finalidade das leis em vigor é a de favorecer o sujeito deficiente, torna-se necessário examinar seus efeitos na prática educacional.

O Parecer nº 56/2006 da Comissão Especial de Educação Especial, Processo CEED nº 40/27.00/05.8, que orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no subtítulo 19, determina:

A escola comum, na constituição das turmas, pode incluir, no máximo, 3 (três) alunos com necessidades educacionais especiais semelhantes por turma, devendo ser admitida a lotação máxima de 20 (vinte) alunos na pré-escola, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Em se tratando de inclusão de pessoas com deficiências diferenciadas, admite-se, no máximo, 2 (dois) alunos por turma, sempre a critério da equipe escolar (PARECER CEED nº 56/2006).

No decorrer dos anos, devido aos vários pedidos de esclarecimentos sobre questões de inclusão de crianças com deficiência na escola regular, em 2013, a Comissão Especial do Conselho Estadual de Educação – CEED/RS emitiu um novo Parecer, (PARECER nº 922/2013, Processo SE nº 429/19.00/13-8), cujo subtítulo 19 reforça a regulamentação da distribuição dos alunos com deficiência nas classes comuns, sendo permitida a inclusão de no máximo 3(três) alunos com deficiência semelhante por turma e, na constituição das turmas de pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observar no máximo 20 alunos; nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no máximo 25 alunos. E, no caso de alunos com deficiência diferenciada, é permitida a inclusão de dois alunos por turma, a critério da equipe escolar.

Esse adendo é quase que o único em vigor dentro de toda a normatividade da lei. Sabe-se que, administrativamente, por questões econômicas para o sistema educacional, é quase que impossível funcionar da maneira como a lei foi estabelecida. Assim, o único ponto que, de certa forma, ampara o professor no que se refere ao excesso de crianças em cada turma, é condicionar o número de alunos, o que implica a questão de laudos médicos.

Considerando que no início da escolarização no Brasil, determinados mecanismos já eram efetivados para escape do Estado brasileiro nas suas responsabilidades, mais uma vez as questões políticas e econômicas são encobertas, atribuindo à escola (ou ao próprio professor) uma responsabilidade que, na verdade, ela(e) não tem como gerir sozinha(o). Nesse caminho, Andreozzi (2006) ressalta que a Declaração de Salamanca (1994) já não colocava a educação escolar absorvida pelas leis do mercado. A autora sublinha que a resolução apresentava a escola com uma autonomia que ela não tinha e não tem e, desse modo, desviava-se da estrutura produtora das desigualdades; não analisava as condições de exclusão na lógica dialética inclusão-exclusão. Ainda Viegas (2009), analisando as políticas educacionais em relação à Educação Especial no Rio Grande do Sul, coloca que, no âmbito da Reforma do Estado, no período de 1995-2002, “o estado assume cada vez menos responsabilidades com as políticas sociais ao transferir os recursos destinados às demandas sociais para entidades da

sociedade civil que se responsabilizam com o atendimento dessa parcela da população” (VIEGAS, 2009, p. 2).

A professora G., por sua vez, associa à inclusão toda a criança que manifestar um problema de socialização acentuado.

Para mim, o mínimo que uma criança deve ter para não ser considerada de inclusão é que ela consiga se socializar com as outras crianças e identificar o próximo como o outro, porque tem crianças que estão tão voltadas para dentro delas, que não se comunicam com ninguém, nem com os outros, nem com o professor. A gente tem muitos destes casos agora. (G.).

Já a docente L., vê todas as crianças como alunos de inclusão como é possível perceber em seu depoimento . É interessante observar que, ter ou não ter uma síndrome, não define, para ela, a criança de inclusão.

Essa diferença, no olhar de cada professor, mais uma vez demonstra que a constituição do sujeito é histórica na medida em que o momento presente traz consigo a carga de experiências anteriores, o que torna singular a relação sujeito-meio. No contato com o social, os sentidos subjetivos se configuram porque “todo sentido subjetivo está associado à necessidade que o sujeito sente no contexto em que atua” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 54), assim como

[...] a configuração subjetiva atual do sujeito-professor caracteriza as diferentes formas de participação numa atividade [...] na forma de adesão ou recusa à reflexão, na tomada de decisão numa determinada direção em maior ou menor envolvimento na atividade (BENACHIO, 2011, p. 23).

É possível perceber a influência de experiências anteriores na resposta da professora L. sobre alunos de inclusão. Diferentemente das outras docentes, não faz qualquer menção à deficiência física ou mental; ela define aluno de inclusão como sendo aquele que carrega uma grande carga emocional.

Acho que todos os meus alunos são de inclusão. Na maioria, não têm estas síndromes que já falamos, mas todos vêm da escola da vida, agressivos, desconfiados, tendo o pai, ou o tio traficante, ou um pai que já matou alguém, ou que a mãe sumiu e que moram como uma avó, com seus cinco, seis ‘irmãos’; esses são, na verdade, os meus maiores problemas e parece que esses as pessoas não enxergam mais. (L.).

Encerram-se as considerações sobre essa categoria, ressaltando-se seu ponto principal: a percepção sobre o aluno de inclusão está restrita à ideia de frequência da criança com deficiência à escola regular.

Categoria 3 - A Percepção sobre a Educação Inclusiva

Antes de desenvolver a Categoria 3, é importante colocar a ambiguidade que se estabelece para os professores quando se fala em inclusão. Como constatado no trabalho com a categoria 2, três das quatro professoras consideram aluno de inclusão todo e qualquer aluno que apresente uma dificuldade educativa, seja ela de ordem física, social ou intelectual, porém, quando se menciona proposta inclusiva, todas automaticamente a questionam no que se refere ao aluno que até então frequentava as escolas de Educação Especial.

A Educação Especial no Brasil, com modelo assistencialista, segregativo, teve suas políticas, durante muito tempo, ligadas a movimentos particulares e beneficentes, de atendimento às deficiências (JANNUZZI, 2012). Primeiramente, aconteceram vários procedimentos para isolar indivíduos considerados deficientes/diferentes; depois, surgiram serviços centrados na função de efetuar diagnósticos para a identificação de deficiências e a montagem de arranjos para o atendimento das crianças, já que currículo e estratégias instrucionais ainda não eram discutidos. Assim, passou-se da segregação à integração e, segundo Chavier (2006), só no final da década de 1980, as políticas educacionais voltaram-se finalmente para a inclusão.

Ao se referirem à proposta inclusiva, os professores logo anunciam a palavra despreparo e suas colocações remetem a sentimentos de insegurança, revolta, incapacidade e até medo:

[...] Acho que nós, educadores, não estamos preparados para esta realidade. (C.).

[...] A pedagogia que eu fiz não falava de inclusão. (C.).

[...] Eu acho que a parte de inclusão deveria ter sido... melhor trabalhada, deixou a desejar... Eu não tive nenhuma disciplina de inclusão; não fiz nenhuma cadeira de inclusão. (A.).

[...] Percebo como um caos. Simplesmente foi largada assim; agora tu tens que dar conta dos alunos de inclusão. (A.).

[...] OK. Mas que preparo eu tenho? Nenhum. Na faculdade, eu não tive nada. (A.).

[...] me sinto despreparada para trabalhar com eles. Eu tenho medo de não dar conta, de não fazer um bom trabalho. Tem dias que vou pra casa e fico pensando: Nossa! Sou incompetente porque eu me sinto culpada quando não consigo dar conta de cada coisa que acontece. Tem dias que eu não consigo dar atenção que gostaria.

[...] É preciso que entendam que a gente não está preparada para lidar com isto. (G.).

[...] acho que esta proposta foi colocada de uma maneira completamente inadequada. Os professores não estão capacitados. (L.).

Vários indícios levam a crer que possa estar ocorrendo o que González Rey explica como a “naturalização dos fenômenos socialmente construídos”. Segundo o autor,

[...] o caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta são estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É esse nível de organização da subjetividade que se denomina subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 24).

A subjetividade social, explica o autor, apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, dos diferentes espaços em que vivemos e são atravessados pelos discursos e produções de sentimentos que configuram sua organização subjetiva.

A naturalização dos fenômenos socialmente construídos constitui um dos processos de produção de sentidos subjetivos. Nesta direção, González Rey (2011, p. 25) diz que “os fenômenos da subjetividade social, ao se institucionalizarem, naturalizam-se, passando a ser realidades que se antecipam e que se impõem aos protagonistas das relações concretas que têm lugar em um espaço social”. Assim, no interior de um espaço social constituído, na escola, por exemplo, as pessoas compartilham uma série de códigos, crenças, tanto explícitos como implícitos, “os quais se convertem em ‘realidade’ socialmente aceita que só será transformada pela ação crítica e diferenciada dos sujeitos concretos que vivem nesta realidade” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 26).

Durante muito tempo, a criança com deficiência foi segregada da escola regular e, no Brasil, até bem pouco, ainda existiam cursos em que o profissional da escola regular escolhia a sua terminalidade acadêmica. Em suas colocações, a professora G. aborda essa questão:

Quando eu fiz minha formação, a Educação Especial era uma área distinta, uma especialização de escolha. Então se tu quisesses Educação Especial, era porque possivelmente ela te encantava emocionalmente, tinhas uma habilidade que te chamava para aquela área, assim como eu me encantava com séries iniciais. Não que quem estivesse, por exemplo, nas séries iniciais não tivesse nenhuma aula de Educação Especial, mas estes conhecimentos eram triviais, mais para reconhecer, identificar alguma deficiência, fazer encaminhamentos quando necessários.

Então mudou. Mudou o quê? Fizem novas leis e simplesmente jogaram estas crianças dentro da sala de aula e, a partir daí o professor, sem preparo para esta especialidade, teve que trabalhar com estas crianças. Eu me sinto assim... mal... e eu acho ... que todas as professoras que tiveram que viver esta realidade também se sentem assim. Uma coisa são as leis que inventam, e outra é a realidade que se vive na sala de aula. (G).

Essa educadora tem vários anos de docência; porém, as professoras C. e A. terminaram seus cursos de formação há pouco tempo, em momentos nos quais as leis, decretos e decisões sobre inclusão já estavam em vigor. Importante que se observem as colocações das duas professoras:

Em outro momento em que a professora A. menciona a palavra despreparo:

Quando eu fui nomeada, aconteceram duas coisas comigo: eu amei ser nomeada e eu levei um susto muito grande, pois eu não me sentia com o mínimo preparo para dar aula. [...].

Assim, pode-se perceber que, no momento em que é nomeada professora da escola pública no Ensino Fundamental, A. sente o peso desse acontecimento e significa isso com sentimentos de medo, insegurança, incerteza.

Quando menciona a proposta inclusiva diz: *OK. Mas que preparo eu tenho? Nenhum. Na faculdade, eu não tive nada.* A docente novamente repete falta de preparo, da mesma maneira que expôs quando foi aprovada no concurso. Tardif (2002) explica que, ao entrar em contato com a sala de aula real, o professor atribui novos significados a sua formação acadêmica e passa a negar, validar, desenvolver e/ou consolidar os saberes teóricos, transformando-os por meio de sua prática. Ressalta que, para o próprio sujeito que vivencia essa situação, o fato pode ser consciente ou não.

A professora A. representa sua percepção sobre a proposta inclusiva: *“Percebo como um caos. Simplesmente foi largada assim; agora tu tens que dar conta dos alunos de inclusão”*.

A imposição vinda sobre as configurações do que é ser professora de Ensino Fundamental que a docente construiu, até então, fazem-na usar a palavra caos. A palavra poderia significar desordem. Essa visão passa a ideia de que tudo estava arrumado e, de repente, veio a proposta inclusiva e desordenou tudo.

Tratar com imagens e autoimagens é muito complexo, requer ressignificações. Ressalta Arroyo:

[...] pensar que falta esclarecimento, que antes de implementar uma proposta inovadora os professores têm de ser **treinados** (grifo nosso), não resolve problemas que são mais complicados. A identidade profissional tem que ser tratada com muito cuidado e respeito. Não é uma questão de esclarecimento. [...] As ações teóricas e pedagógicas, a abertura ou resistência à inovação não são uma questão de ignorância dos mestres e dos familiares, de esclarecimento ou de conhecimento teórico, nem ideológico e político, mas sim basicamente uma questão de autoimagem e identidade pessoal e profissional reforçada por interesses e valores sociais. Não é fácil redefinir valores ou pensamentos, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional. **É uma violência íntima** (grifo nosso). [...] Está em jogo o pensar, sentir, e ser da gente. As propostas inovadoras quando tentam repensar a visão e a prática da Educação Básica terminam questionando e confrontando autoimagens profissionais (ARROYO, 2013, p. 70).

Na verdade, é uma questão de desconstrução-construção de valores e posturas. A. tem a mãe professora; ela acompanhou muitas vezes o trabalho de docência da mãe, partilhou suas crenças. Possivelmente, lembrando Arroyo (2013), ela trouxe a incorporação e a aceitação de ideias internalizadas que conformam uma ideia do ‘saber-fazer’ do passado.

Observa-se isso nas seguintes colocações dos professores:

[...] Eu acredito que eles deveriam investir mais na Educação Especial, já que eles dizem que é inclusão, e nós não estamos preparadas pra essa situação. (C.).

[...] É tudo vire-se, e isto eu sei que não é só comigo; é com todos os professores da escola. O professor é que tem que correr atrás. Mas as diretoras também não têm amparo e apoio. (A.).

Vendo [...] fico pensando que, cada vez mais, querem impor coisas para a gente quando a gente não tem preparo, sem se preocupar com o bem estar das próprias crianças. (G.).

É preciso que entendam que a gente não está preparada para lidar com isto. (G.).

[...] Não se tem o suporte do professor orientador, salas adequadas, e tem casos que acredito que precisam, sim, de atendimento mais individualizado, separadamente, que não dá para estar junto na sala de aula com todos os outros. (L.).

É possível notar como percebem a proposta inclusiva (no que se refere aos alunos com deficiências) imposta: muito longe de uma construção, muito longe de uma autoria, de uma ressignificação quanto à docência. A ideologia, como um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta), é que vai indicar e prescrever à sociedade o que ela deve pensar e como deve pensar, o que deve fazer e como deve fazer e o que deve valorizar. O capitalismo promove, dessa forma, o distanciamento entre a concepção e a execução. No que se refere ao trabalhador docente, este fica cada vez mais longe das decisões que afetam o seu trabalho e as suas vidas (CHAUI, 1984).

Nesse caminho, a questão da enturmação é outro fator gerador de sentimentos de insegurança, revolta, sofrimento e desassossego. Vê-se isso nas colocações das professoras:

[...] A gente está numa sala de aula com mais ou menos 20 e tantas crianças, e a maioria do tempo só. (C.).

[...] É uma turma grande; o limite seriam 20. Tenho 8 alunos na sala de recurso. É difícil trabalhar assim. (A.).

[...] tem 40 alunos na sala de aula, que sejam 20 alunos, não importa o número. Tu queres sentar com teu aluno, ensinar a contagem; síndrome de Down, por exemplo; quer examinar as palavras com a criança e não se consegue [...] (L.).

A alfabetização, por exemplo; todas as crianças precisam de atendimento, pois temos de estabelecer os conflitos, levá-las a levantar hipóteses.

[...] acho que, no geral, a questão do número de alunos versus pouco conhecimento na área se apresenta para nós como uma gerência impossível. (G.).

Mais uma vez, aparece a questão da ‘norma’ vinda pronta, ‘de cima’, sobre os ombros do professor. As secretarias municipais e estaduais de educação definem os critérios e o número de alunos por turma porque estão em jogo questões financeiras públicas. Ninguém melhor do que os próprios professores, que trabalham com as crianças, para discutir a diversidade de critérios. Se o coletivo soubesse que precisaria decidir, teria de debater, ponderar, analisar qual o número adequado de crianças para atender, levando em conta a natureza da ação pedagógica e a quantidade de recursos públicos. Isso estaria contribuindo para a construção de uma nova cultura ética, pública e profissional.

Apresentada aos professores desta maneira ela provoca sentimentos de insegurança, “[...] e a maioria do tempo só”. (C.). de revolta, *É difícil trabalhar assim.* (A.). de insatisfação, “[...] quer examinar as palavras com a criança e não se consegue”. (L.) de descrédito e impossibilidade.

[...] se apresenta para nós como uma gerência impossível. (G.).

Para cada professor, a proposta é filtrada segundo a sua historicidade.

Encerram-se as considerações sobre essa categoria, ressaltando-se seu ponto principal: a proposta inclusiva é uma construção alheia ao professor; ele não participa dela, e isso dificulta qualquer processo pessoal de reconfiguração.

Categoria 4 - A Inclusão Escolar: Sentidos Produzidos no Cotidiano da Docência

Na categoria 4, pretendeu-se examinar o que as professoras sentiam ao lidar com crianças com necessidade especiais e como esse trabalho se apresentava a elas no cotidiano escolar.

A primeira entrevistada foi a professora C., que representa com as palavras: *“Para mim, hoje isto já está bem estabelecido; assim, já estou bem acostumada com esta situação. Sou bem tranquila, trabalho com eles... â ... eles trabalham...”*(C.).

Quando diz que já está estabelecido e que ela já está acostumada, passa uma ideia mais de resignação do que de satisfação. ‘Estabelecido’, a palavra usada pela docente, na verdade, parece uma representação de (a)sujeitamento. Assim, a reação diante do questionamento sobre seu trabalho a leva a dizer que está acostumada e tranquila. Como explica González Rey (2004, p. 65), “O sujeito, de forma ativa, regula o emprego de seus recursos subjetivos diante das demandas da ação e sobre a base de suas necessidades”. Porém, mais tarde, talvez por se

sentir mais segura e à vontade com o entrevistador, coloca sentimentos de insegurança, fragilidade e impotência:

*Olha... às vezes a gente se sente meio impotente...
Agora, ... a gente está numa sala de aula com mais ou menos 20 e tantas crianças!
E aqui, dentro da sala de aula, eu sou sozinha com eles. E sou eu que tenho que fazer todo o desenvolvimento. Então, aqui dentro, eu sou sozinha, eu troco experiências e atividades, mas aqui eu sou sozinha. A gente se sente um pouco desprotegida. Estamos sozinhas ... tentando levar um barco... que...
E sou eu que tenho que resolver e gerenciar toda esta parte... (C.)*

Já “A.” aborda a preocupação com os conteúdos, com “as matérias”.

É uma turma grande; o limite seriam 20. Tenho oito alunos na sala de recurso. É difícil trabalhar assim; tenho que dar vencimento do conteúdo, de ensinar todas as matérias e não posso esquecer o atendimento especializado de cada um. (A.).

É interessante constatar que, mesmo sendo uma professora com formação recente, ainda traz consigo a questão das ‘matérias’ estanques, compartimentadas, distantes da interdisciplinaridade tão discutida e difundida nos cursos de formação. Evidencia também preocupação com os conteúdos. Com isso, coloca uma questão que tem gerado grande dificuldade para os professores: a de lidar com as contradições que o capitalismo instaura e que acaba por condicionar as funções da escola e do professor, tornando sempre tensas as relações entre educação e sociedade no que se refere à lógica da produção. Cada vez mais os professores necessitam equilibrar-se diante de uma dupla função: formar cidadão, desenvolver pessoas e, ao mesmo tempo, dar conta das novas exigências postas aos jovens que ingressam no mercado de trabalho, numa ordem marcada pela competição exigente, seletiva e excludente. A cultura da reprovação, seleção e retenção está presente no imaginário do professor e justificada na necessidade de preparar, desde o primeiro ano, para o vestibular, papel que, como muito bem coloca Arroyo, está reafirmado nas políticas sociais.

Estamos diante de um profissional do qual é exigido ver a infância, adolescência e juventude, seus alunos, como sujeitos de direitos, vendo-se ele mesmo como profissional de direitos [...]. Mas ao mesmo tempo ainda é exigido desse profissional que não esqueça que um dia, às vezes mais cedo do que deveria, essa criancinha da 1ª série terá de enfrentar, ou já enfrenta um trabalho competitivo, seletivo. Cada dia mais competitivo numa sociedade onde nem sequer haverá trabalho, ou apenas haverá trabalho para os bem-formados e bem-comportados, os excelentes. Os poucos. Que perfil de profissional dará conta de experiências tão desencontradas? (ARROYO, 2013, p. 101).

Sawaia (2014) reforça esta questão quando aponta que “na perspectiva de que o vínculo dominante de inserção na sociedade moderna continua a ser a integração pelo trabalho, a transformação produtiva adquire preponderância nas trajetórias de exclusão social” (SAWAIA, 2014, p. 23). Assim, o tempo de infância, os direitos à educação, cultura, dignidade acabam ligados às condições que o mercado imporá.

A docente A. engendra suas representações em relação à avaliação e à retenção da criança com deficiência desta forma:

[...] Estão empurrando, sendo bem sincera, é o que estão fazendo. Essa menina que não retém a informação, por exemplo, como o 1º ano e o segundo não retêm, poderia ter permanecido no 3º ano; mas a fala foi; por quê? Não vale a pena; manda adiante. E eu estou correndo atrás do que fazer, perguntando. Ela não escreve uma palavra inteira. Não se consegue ler, só por indicação. Eu peguei o texto e eu... Meu Deus do céu! Depois de eu reler muitas vezes, consegui fazer uma ideia do significado da história. Mas como vou avaliar? Então perguntei para a sala de recursos. Eu vou dar um 1 (Pois é conceito) para esta menina? Aí ela vai bloquear total porque ela tem este problema. Se tu és um pouco dura com ela, ela bloqueia completamente. Agora, eu não posso dizer que foi bem como os outros. O que eu vou fazer? Ela não escreve, não junta as letras, não consigo ver uma lógica no que ela faz.

[...] Esse aluno que eu retive o ano passado, queria que eu passasse adiante e eu fui firme e conversei com a mãe que eu não achava bom pra ele passar porque ele simplesmente não copiava; só brincava em aula. Ele não tinha a parte cognitiva desenvolvida, a maturidade, nada para um quinto ano. E este ano ele entrou no Kumon e isto (por mais incrível que pareça) está sendo maravilhoso pra ele. Quanto à maturidade e a parte de brincadeira, mudou pouco, mas a parte cognitiva deu um enorme resultado. Ah, dizem, é pura repetição, mas, para ele, isto foi bom; para ele, está sendo bem interessante. Hoje ele conseguiu copiar tudo o que eu escrevi e conseguiu responder à maior parte das questões. Faz algumas coisas errado, mas, pelo menos, está se esforçando. No ano passado, nem tentava copiar. Criou um vínculo bastante forte comigo então não foi difícil ele ficar comigo.

Neste caso, está sendo válido. Mas esta aluna que não retém a informação já me foi dito que ela vai passar com o mínimo. OK! Vai ser assim o resto da vida. Vão dar o mínimo para ela passar porque ela, na verdade, não chega no mínimo. E Isso eu acho bem complicado. (A.)

A professora não consegue se desvencilhar dessa lógica contraditória, mas é possível notar seu envolvimento; ela discute; vai em busca; em alguns momentos, posiciona-se; em outros, acata. Os sentidos subjetivos engendrados por A. estão em constante tensão com suas novas configurações e, assim, vai tecendo a singularidade de sua docência. É no confronto com as situações com que se depara que ela vai se (re)configurando. Como ressalta Rozek, (2013, p. 119) “estamos imersos em um contexto histórico que não só constitui as práticas pedagógicas, como também as próprias subjetividades docentes”. A dimensão do trabalho, enquanto atividade humana, evoca a complexidade de ações carregadas de significados

construídos e ressignificados ao longo da vida, em constante interlocuções com o outro (SCHWARTZ, 2004).

A docente C. também demonstra preocupação com o rendimento da turma:

[...] Porque da mesma forma que eu dou atenção pra eles, faço atividades pra eles, eu faço para os outros, e os pais também me cobram ____ Prof^a, vamos lá Prof^a, por que não... cobram rapidez, agilidade... mas eu tenho que tentar levar a turma parelha, né?

[...] que não acompanham o ritmo de terceiro ano. Na verdade, eles não acompanham os conteúdos de terceiro ano.

Em primeiro lugar, eu me exijo, né? Porque eu tenho que desempenhar o meu papel. De alfabetizador, de educadora [...]. A gente tem que desempenhar vários papéis aqui dentro. E... de certa forma... a sociedade cobra, as famílias cobram e a escola também, né? (C.)

Pode-se dizer que a professora tem dificuldades na identificação de uma proposta pessoal. Está muito presa ainda ao que os pais, a escola, a sociedade quer. A necessidade de se adequar aos interesses “do outro”, segundo Tardif e Lessard (2008), fundamenta-se na obediência às regras impostas por aqueles que estão em posição de mando, sejam autoridades escolares ou mesmo o Estado, os quais consideram os professores agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis de acordo com as ideologias e com os contextos políticos e econômicos vigentes. A professora ainda está ligada à homogeneização no desempenho dos alunos: “*[...] mas eu tenho que tentar levar a turma parelha, né?... [...] que não acompanham o ritmo de terceiro ano. Na verdade, eles não acompanham os conteúdos de terceiro ano*”. (C).

Com isso, pode-se dizer que o conceito que a professora tem acerca do desenvolvimento humano é caracterizado por uma visão normativa que pressupõe uma sequência fixa e universal de estágios, os quais devem evoluir progressivamente até a idade adulta. Essa concepção acaba por fundamentar uma prática de vigia do desenvolvimento da criança; se ela apresenta ou não tais capacidades e comportamentos esperados, em certa fase de seu desenvolvimento. Isso faz com que ela passe a considerar as dificuldades de aprendizagem produzidas por distúrbios fora da escola e localizadas no indivíduo, não dando importância à influência que a educação e as atividades realizadas na escola têm no processo de desenvolvimento dos alunos (AGUIAR, 2006). Esse ponto se torna muito significativo, porque o trabalho com a diversidade requer uma concepção totalmente diferente. Vygotsky (1999) traz valiosa contribuição nessa área por meio do conceito de desenvolvimento proximal. O autor explica que zona de desenvolvimento proximal é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

A professora C. é muito nova no magistério e vai construindo sua docência por meio de um processo no qual a prática a confronta com várias questões. Muitas vezes, ela anuncia a questão de que está sozinha, de que se sente só. Essas emoções de desconforto emergem do seu processo de formação.

No(s) seu(s) primeiro(s) ano(s) de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não são familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar.
[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (GARCIA, 1999, p. 114 e 118).

É a trajetória de vida que irá fazer o entrelaçamento do eu pessoal com o eu profissional. Sendo assim, um acontecimento vivenciado requer atribuição de sentido pelo e para o indivíduo. E por isso

[...] mais do que apreender o sentido produzido, interessa o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado; o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida e a regula.
[...] é um noviciado sofrido e solitário dentro da escola [...].
[...] a professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. ‘Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais’ (FONTANA, 2000, p. 106-108).

A docente C. menciona vários papéis a desempenhar, o que corrobora com as palavras de Fontana

Não somos apenas professoras, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais [...]
Nesse jogo, somos muitas a um só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que, sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, nesse sentido, o que não somos também nos constitui [...] (FONTANA, 2000, p. 105).

Já a professora G., quando questionada sobre como sente o lidar com a criança com NEE, diz o seguinte:

Como já te falei [...] não são todas as crianças que são difíceis de trabalhar. O autista, por exemplo, é uma criança difícil de trabalhar, porque não sabemos nunca o que vai acontecer, qual vai ser a reação à proposta que se fizer a ele.

Isso me lembra que eu tive também a Camila, uma menina com deficiência mental. Ela tinha 13 anos de idade; era muito alta, mais alta que eu. Quando ela chegou, todo mundo levou aquele choque. Várias crianças disseram uhumuhmm, bááááá. Ela é grande; ela é grande e ficaram com um certo receio, um medo de certa forma. Só que a idade mental da Camila era de quatro anos. Seus desenhos eram garatuñas; ela não sabia escrever o nome, identificar o nome, nada. Só que ela sabia se comunicar comigo; ela se comunicava com os colegas de igual para igual, participava das atividades com gosto. Ela fazia atividades diferentes que eu propunha, específicas para ela, mas ela fazia as dela na medida em que os outros faziam as suas, e ela estava completamente integrada no grupo. Isso, para mim, pela experiência de agora, vejo que isso é muito bom, essa possibilidade de se integrar e se sentir parte do grupo faz uma diferença enorme para a criança. A gente sente esta satisfação. (G.).

Essas colocações de G. podem levar diretamente à sua resposta sobre o que considera um aluno de inclusão:

Para mim, o mínimo que uma criança deve ter para não ser considerada de inclusão é que ela consiga se socializar com as outras crianças e identificar o próximo como o outro, porque tem crianças que estão tão voltadas para dentro delas, que não se comunicam com ninguém, nem com os outros nem com o professor. (G.).

Os sentidos que a professora produz em seus processos de ensinar/aprender, possivelmente resultado de suas experiências com crianças com autismo e crianças com deficiência intelectual, atravessados por sua emocionalidade e historicidade, podem estar gerando essas representações. Explica González Rey (2003, p. 127) que “qualquer experiência humana é constituída por diferentes elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração os sentidos subjetivos da atividade atual desenvolvida pelo sujeito”. No caso da professora, é muito interessante perceber como suas atribuições de sentido se entrelaçam em suas falas. Quando ela relata sua experiência com a menina com deficiência intelectual, ela afirma:

[...] a idade mental da Camila era de quatro anos. Seus desenhos eram garatuñas; ela não sabia escrever o nome, identificar o nome, nada. Só que ela sabia se comunicar comigo, ela se comunicava com os colegas de igual para igual, participava das atividades com gosto [...] ela estava completamente integrada no grupo. Isso, para mim, [...] é muito bom, essa possibilidade de se integrar e se sentir parte do grupo faz uma diferença enorme para a criança. A gente sente esta satisfação.

Importante voltar à entrevista, quando ela define docência:

Quando eu entrei para o magistério, se fazia uma grande troca com as crianças; era isto, uma grande troca. Eu trazia novas experiências, que eles não tinham possibilidades de ter em casa, e eu sentia de volta aquele meu trabalho [...] e sentia aquela troca, aquele envolvimento. (G.).

Pode-se dizer aqui que a professora encontrou em Camila a resposta que ela almejava em seu trabalho de docência. Conforme Benachio (2011):

[...] no processo de constituição subjetiva, o afeto é um elemento central na medida em que o sujeito engendra sentido àquilo que produz nele alguma ressonância [...] esse estado emocional, que é fruto da referida ressonância, é manifesto pela emoção provocados pela necessidade, ambos os elementos formadores do sujeito (BENACHIO, 2011, p. 27).

Já a docente L., quando questionada sobre como percebe o trabalho com as crianças com NEE, responde a essa questão assim:

Síndrome de Down, por exemplo, é das mais fáceis [...]. Trabalhei três anos com turmas de alunos com altas habilidades (só alunos de altas habilidades), quando ainda faziam turmas homogêneas [...] na turma de altas habilidades, eu tinha todos tomando fluoxetina; era um pavor, porque todos eram hiper, super ativos. Mas a resposta era positiva nas questões cognitivas. Eu só lançava o projeto, e eles iam. Mas, por exemplo, juntar síndrome de Down com autismo já fica bastante difícil. Para mim, a inclusão em si nunca foi um problema. O que eu acho que faz falta é a reflexão sobre, a formação reflexiva e a parte prática, os meios para trabalhar. Inclusão mesmo é uma questão de aceitação. Se eu não me aceito, se eu preciso ser certinha e minha sala certinha, então não consigo trabalhar a inclusão. Se vê muitas professoras novas que parece que o mundo está caindo: Mas ele não aprende! Ora, não tem problema; vai aprender mais devagar, de outra forma, mas vai crescer. Tudo o que fizer de bom devemos considerar, e não o que ele não faz. Por exemplo, um aluno que eu tenho, o Gabriel; ele já passou da socialização; agora vamos investir na alfabetização, porque já está socializado. Afinal de contas, ele está na escola também para ser alfabetizado. Assim, vamos para a alfabetização, mas, no processo dele, dentro dos limites dele, e os pais devem estar conscientes disso. (L.).

Mais uma vez, ressalta-se que não é a proposta inclusiva em si que provoca essas configurações que a professora expõe, mas as condições nas quais o sujeito se relaciona com ela. O trabalho de inclusão educacional envolve a carga de experiências anteriores, o que torna singular essa relação. González Rey (2007) reforça a insistência na necessidade de considerar o pensamento integrado, de forma inseparável, dos processos afetivos da pessoa. Afirma que “o sentido exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é momento essencial de sua constituição” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127).

Ao representar dessa maneira a sua relação com a criança com NEE, ela reforça a questão do vínculo afetivo, da aceitação, do olhar e, por fim, ressalta que a criança está na escola para aprender e, dentro da sua especificidade, esta deve ser a meta do trabalho:

ultrapassar o processo de socialização e ir em frente, o que vem a corroborar com o que pretende a proposta inclusiva.

A educadora ainda coloca:

*Eles salvam a gente da rotina; a escola está chata; o dinheiro é pouco, e eles chegam, às vezes, empurrados, e nos dão um abraço que já promete ou muito ou pouco; não se sabe.
Eles vêm para nos salvar! (L.).*

As representações da professora L. são cheias de emocionalidade. González Rey (2003) salienta a força das emoções na definição das ações dos sujeitos “[...] é a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, o que é em si mesmo um sentido subjetivo [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 245).

Note-se como a professora se aproxima do que expõem estudiosos do assunto sobre inclusão educacional quando dizem que os educadores que têm se arriscado a educar com êxito as crianças com deficiência no marco da educação geral sabem e argumentam que esses alunos são um presente: “são estudantes que forçam a romper o paradigma da escolarização tradicional e obrigam a tentar novas formas de ensinar” (SÁNCHEZ, 2012, p. 7).

Encerram-se as considerações sobre essa categoria ressaltando-se seu ponto principal: os professores já **estão em processo de reconstrução** mas falta-lhes um ambiente propício à participação efetiva na tomada de decisões. Participar é poder trazer as dificuldades para debates, dar contribuições, ter autonomia para decidir. Como diz Benachio (2011), é sentir-se convocado a buscar respostas, construir caminhos, ter espaço para reconfigurações e possibilidades de gerar novos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar os sentidos da docência para os professores dos Anos Iniciais da escola pública, diante do processo de inclusão educacional, possibilitou-me o entendimento de seus posicionamentos e a compreensão dos fenômenos que dão origem àquele discurso universal assumido por muitos de nós, o de que “não estamos preparados; isto não é nosso trabalho”, e que envolve a tão ressaltada resistência à proposta inclusiva.

González Rey e Gomes afirmam que, até o momento,

[...] muito pouco se explorou aquilo que, de fato, os agentes envolvidos, entre eles os profissionais da educação, realmente sentem quando passa a fazer parte da rotina escolar um aluno atípico em relação aos demais, em decorrência de seus déficits mentais, físicos ou sensoriais, e quais sentidos cercam seus posicionamentos frente a esse novo aluno”. [...] Os sentidos subjetivos representam as unidades psicológicas que caracterizam a forma em que foi subjetivada a experiência vivida, experiência não no que ela, objetivamente, significa para um observador externo, mas em toda sua carga emocional e simbólica para aquele que a vive (GONZÁLEZ REY; GOMES, 2007, p. 409).

Desde o início da pesquisa, pude constatar a complexidade da questão, já que os sentidos da docência em relação à proposta inclusiva aparecem ligados à dinamicidade da história de vida de cada professor, configurados segundo suas trajetórias pessoais, o que, de certa forma, torna temerária qualquer generalização de resultados. Ainda assim, foi possível perceber que o âmago do problema em relação à inclusão se situa nas representações que os professores desenvolvem sobre normalidade/anormalidade, diferença, homogeneização/igualdade e alteridade, que influem diretamente no trato com a criança com deficiência ou com a criança com uma síndrome qualquer. De modo geral, mesmo considerando que as experiências de vida de cada um são singulares, constatei que a geração de novos sentidos, por parte dos professores, ainda esbarra na tradicional cultura que associa a pessoa com deficiência às formas clínico-medicalizadas e assistenciais, vinculadas a um esvaziamento de respaldo teórico do trabalho educativo com a diversidade. Ainda é distante a concepção de compreender toda e qualquer criança como um sujeito que almeja crescimento pessoal por meio do conhecimento.

Percebi marcados sentimentos em relação à proposta inclusiva: de insegurança, medo, angústia, ansiedade, descrédito, impossibilidade e também de revolta.

Busco, novamente, as palavras de Arroyo (2013) quando coloca que implementar propostas inovadoras não requer simplesmente esclarecimentos ou treinamento para os

professores, ou ainda uma legislação imposta, a qual desconsidera completamente as suas possibilidades. O fato de o professor ser resistente ou receptivo não pode ser visto como uma questão de ignorância, mas de identidade pessoal e profissional, envolta em crenças e valores sociais. Em vista disso, impor é uma “violência íntima” (ARROYO, 2013, p. 70) que não traz nenhum resultado benéfico nem à proposta nem a nós, professores, profissionais responsáveis por implantá-la; traz, isso sim, sentimentos que levam ao adoecimento ou à apatia.

Como muito bem descreve Fontana (2000), os professores constituem seu “ser profissional” na conformação de um projeto histórico efetivado na trama das relações sociais do seu tempo, apropriando-se de valores, normas e entendimentos daquele espaço histórico. González Rey (2005) também reforça essa ideia ressaltando que “os processos que envolvem o ser professor são socialmente construídos e historicamente regulados” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 201).

Nós, os educadores, temos concepções particulares, e considerar essas representações é ter a oportunidade de entender como e por que certos posicionamentos vão sendo produzidos. No cotidiano, somos sujeitos de vários e distintos movimentos de reflexão-ação-emoção que acontecem de forma múltipla, conduzindo-nos a resultados diversos. “A reflexão não nasce natural e espontaneamente, nem conduz linearmente a uma conscientização maior ou à transformação da prática pedagógica ou do próprio professor” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 204).

Conhecer o professor como produtor de sentidos, e não exclusivamente como bom ou mau profissional, faz com que novas possibilidades possam ser pensadas. Como Silva e Tunes (1999) afirmam, é importante abandonar “a noção de que o professor entra na sala de aula pronto para ensinar e que sua atuação – tanto quanto a noção que tem dela – já está constituída de modo definitivo e acabado” (SILVA; TUNES, 1999, p. 44).

Sabe-se que *conscientização* é o movimento de o indivíduo dar-se conta do que acontece com ele, de compreender os processos que nele se desenvolvem, tornando-se capaz de organizar a representação que tem de determinado fato e de se apropriar dos sistemas que compõem sua subjetividade. Ambos, “tanto o sentido subjetivo como o movimento de conscientização, só existem na processualidade da ação do sujeito inserido num contexto” (BENACHIO, 2011, p. 31). O *envolver-se* é uma condição necessária para a disposição de revisitar a prática de forma crítica, de buscar meios para aprofundar questões que representam desafios ou dificuldades na ação pedagógica, e, assim, desencadear movimentos de conscientização. Porém, como salienta Benachio (2011), os sentidos subjetivos podem tanto

facilitar como atrapalhar o envolvimento do sujeito com a atividade. Se forem sentimentos de solidão e desesperança, certamente elevarão as barreiras e impedirão a emergência de novos sentidos que facilitem o movimento de ressignificação da prática docente.

Para acontecer a mudança de cultura, tão necessária à eficácia da proposta inclusiva, é preciso promover sentimentos de autoria, e, como reforça Nóvoa (1992), vencer a tendência de separar a concepção da execução. A elaboração dos programas de ensino precisa ser desenvolvida em parceria com os professores, profissionais responsáveis pela sua concretização.

Nos dias atuais, a palavra inclusão atende a muitas finalidades. Quando pensada sob o ponto de vista político, conforme afirmam Klein e Hattge (2010), a inclusão surge atendendo requisitos de um jogo econômico global que precisa que todos estejam incluídos e que ainda tende a responsabilizar a própria escola pela exclusão de alguns sujeitos. Quando citada no meio educacional, frequentemente, aparece restrita à discussão pedagógica com ênfase nas questões metodológicas. Quando analisada sob o ponto de vista legal, centra-se na questão frequência do sujeito com deficiência no âmbito da escola regular. Estes aspectos têm sua parcela de importância, mas abordam a questão de forma fragmentada. A diversidade é uma construção histórica, cultural e social das diferenças, como afirma Gomes (2012), e uma nova visão sobre o conceito não pode surgir distante de um debate histórico e crítico.

Na verdade, torna-se necessária uma discussão sobre a natureza da diferença. Essa questão é muito mais profunda do que parece. Se transferida para a realidade educacional, com vistas a uma *Educação Para Todos*, será vital abordar a questão da alteridade, da identidade e dos conceitos que vieram a ser a formar historicamente. Importante destacar que não pode ser esquecida certa incoerência do “tempo presente”, em que se valorizam as diferenças e minimizam-se as deficiências, especialmente as marcadas no corpo. A mídia fala de corpos perfeitos (magros, altos, anoréxicos ou musculosos etc.), promovendo a necessidade de mudá-los. De certo modo, ela cria mecanismos para minimizar defeitos e, ao minimizá-los, possibilita o apagamento das marcas do corpo, com a finalidade de normalizar e fixar identidades de acordo com os padrões sociais, culturais e de contexto político e econômico. Assim, “Os corpos são celebrados e vigiados” (KLEIN; HATTGE 2010, p. 34). Esses marcadores, entendidos como símbolos culturais, funcionam agrupando, classificando e ordenando negros, mulheres, deficientes, homossexuais etc.

Essas marcas se inscrevem no corpo, e é por isso que a visibilidade e a divisibilidade das diferenças requerem muita reflexão crítica.

Ao investigar, examinar e analisar os sentidos da docência que os professores dos Anos Iniciais da escola pública, diante do processo de inclusão educacional, vêm constituindo, compreendi um pouco mais os meus colegas educadores e a mim mesma: como agimos, como pensamos e quais os motivos que nos levam a assumir certas posições. Consegui entender os fundamentos da nossa mencionada “resistência” à proposta que, possivelmente, situa-se na naturalização dos fenômenos socialmente construídos, percebendo que os sentidos subjetivos, produzidos no cotidiano da prática, tanto podem levar à conscientização em relação à nossa docência como nos alienar desta, já que as emoções incitam, estimulam e regulam a ação dos sujeitos na sua relação com o meio e, sobretudo, entendi que muitos profissionais já estão redimensionando suas práticas e traçando movimentos em busca de esclarecimento e de possibilidades de ação.

O sujeito, como muito bem aponta Scoz (2007), é gerador de sentidos, capaz de representar alternativas de ruptura e de criar novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços sociais do seu entorno. “É na tensão produzida a partir das contradições entre as suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais, que se atualiza constantemente” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 25).

A realização deste trabalho me permitiu compreender os processos que ocorreram quando tive, diante de mim, uma criança vinda de Classe Especial e me levou a um movimento de conscientização, de “dar-me conta” de compreender as emoções que me envolveram e de estabelecer um diálogo com elas.

Compreendi que essas emoções vieram de registros anteriores, quando o senso comum julgava que a criança de Classe Especial era “diferente” e que deveria ser segregada do convívio regular, assistida pela área médica e instituições especiais.

Dito dessa forma, parece impossível que eu seguisse essa linha de pensamento. Hoje, vejo que tudo estava coberto por um véu cor-de-rosa do assistencialismo e paternalismo. González Rey explica isso muito bem quando afirma que “o sujeito vivencia e representa em nível consciente vários elementos da experiência [...] sobre os quais pode nos falar [...]. Por sua vez, o sujeito experimenta emoções que não consegue explicar [...]” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 51). No entanto,

ambos os níveis de expressão de sentido subjetivo da experiência, integram em uma unidade indissolúvel a história do sujeito e o contexto social da experiência subjetivada, provocando formas diferentes de conduta, emoções e representações que acompanham a posição do sujeito diante da situação (GONZÁLEZ REY, 2004, P.51).

Ao examinar essas representações, pude me reconfigurar e repensar minha docência, no real sentido do que é educar toda e qualquer criança.

Portanto, ao tornar-me sujeito desse processo, tenho condições de afirmar que a proposta inclusiva não pode ser imposta. Trata-se de uma ressignificação que precisa de muita reflexão, debates, aceitação e, antes de tudo, de um movimento de conscientização pessoal.

Diante das observações realizadas reafirmo que para haver maior sucesso na proposta inclusiva com vistas a uma *Educação Para Todos*, é preciso criar espaços de discussão, reflexão crítica e projetos que partam do trabalho conjunto. Os conteúdos precisam ter sentido no contexto atual de vida dos professores, para que eles reconheçam suas representações e crenças, e, assim, possam ressignificá-las quando necessário, estabelecendo quais contribuições poderão dar ao processo de inclusão, tendo em vista suas limitações, seus desejos e suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALVES, Denise O.; BARBOSA, Kátia A. M. **Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar**. Experiências Educacionais Inclusivas. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

ANDREOZZI, Maria Luíza. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. **Educação e Subjetividade**, ano 1, n. 2, p. 43-75, jan./jun. 2006.

ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Psicologia, Universidade São Paulo, São Paulo, 2002.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história ideológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, 1988.

ARNAIZ, Sánchez P. Las escuelas son para todos. **Siglo Cero**, v. 27, n. 2, p. 25-34, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de estudantes e mestres**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD, MEC/UNESCO, 2006.

BALLARD, K. Special Education in New Zealand: disability, politics and empowerment. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 37, n. 2, p. 109-124, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTON, L. The politics of special educational needs: an introduction. In: _____. (Ed.). **The politics of special educational needs**. Lewes: Falmer Press, 1988.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

BIKLEN, D. Redefining Schools. In: BIKLEN, D.; FERGUSON, D.; FORD, A. (Eds.). **Schooling and Disability: eighty-eighth yearbook of the national society for the study of education. Part II.** Chicago: University Press, 1989. p. 224-239.

BOOTH, T. Challenging conceptions of integration. In: BARTON, L. (Ed.). **The politics of special educational needs.** London: Falmer Press, 1988. p. 49-67.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. **Relatório final da jornada de pesquisa em educação especial: CDPHA/CENESP/INEP.** Rio de Janeiro: MEC/SEESP, 1987.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Documento Orientador. Brasília, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96.** Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571/2008.** Brasília: Presidência, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2012.

CARRIER, J. G. Making the social in educational knowledge: the case of learning disability theory. **American Journal of Sociology**, v. 88, p. 948-974, 1983.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação Infantil e Séries Iniciais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, dez. 2005. Portal. Disponível em: <mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CATANI, D. B. ... [et al.]. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura Editora, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHAVIER, Mércia Rosana. As contribuições da flexibilidade na diversidade: um caminho para a inclusão. **Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**, Goiás, v. 31, n. 2, p. 209-217, jul./dez. 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. O profissional de saúde e o fracasso escolar – compassos e descompassos. In: **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

DI GIORGI, Amaral Garboggini ... [et al.]. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2000.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti; AMORIM, Katia de Souza; SOARES DA SILVA, Ana Paula; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros, 2005.

FULCHER, G. **Disabling policies? A comparative roach to educational policy and disability**. London: Falmer Press, 1989.

GARCIA, Marcelo C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação no Século XXI).

GARCÍA PASTOR, C. **Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar**. Barcelona: PPU, 1993.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 86, versão impressa ISSN 0103-8486, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

GONÇALVES MENDES, Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 17, maio/ago. 2010.

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

GONZÁLEZ REY, F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: _____. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **El sujeto y la subjetividade en la psicologia social. Un enfoque histórico-cultural**. Argentina: Noveduc, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade – uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; GOMES, Claudia. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Campinas, n. 27, p. 406-415, mar. 2007.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso**. Portugal: Editora, Estoril, 2006.

HESHUSIUS, L. The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview. **Journal of Learning Disabilities**, v. 22, n. 7, p. 403-421, 1989.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil; dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KLEIN, Rejane Ramos; HATTEGE, Morgana Domênica (Org.). **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Docentes em Formação).

LIMA, Francisco José de. Ética e Inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 54-46.

MANTOAN, Maria Teresa. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 11, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONARCHA, Carlos. História da psicologia “testes ABC”: origem e desenvolvimento **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 14, jun. 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U/MEC, 1976.

NAMURA, Regina M. **O sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social**. 2003. 209 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

NOVAES, M. H. Convivendo em novos espaços e tempo educativos. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. São Paulo: Alínea, 2002. p. 91-102.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORTIZ, González C. De las “necesidades educativas especiales” a la inclusión. **Siglo Cero**, v. 27, n. 2, p. 5-13, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973. v. 1.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 207 p.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. **Parecer 56/2006 da Comissão de Educação Especial Processo CEED nº 40/27.00/05.8**. Disponível em: <www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3249.htm>. Acesso em: 02 nov. 2014.

_____. **Parecer nº 922/2013 – Processo SE nº 429/19.00/(13-8)**. Disponível em: <www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1386258025pare_0922.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2014.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROZEK, Marlene. **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. In: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. UNICAMP, Campinas, 2012. p. 26.

_____. As contribuições da hermenêutica da Gadamer para a formação de professores. **Dossiê – Educação em Direitos Humanos: diferentes enfoques e sentidos em negociação**, v. 36, n. 1, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno... [et. al.]. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica de Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÁNCHEZ, Arnaiz Pilar. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Disponível em: <<http://www.deficienteciente.com.br/2010/05/educacao-inclusiva-um-meio-de-construir-2.html>>. Acesso em: 27 set. 2013.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e gestão: níveis e critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Org.). **Labirintos do trabalho – Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Produção de sentidos, ensino e aprendizagem. Artigo especial. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 7. 2007.

SILVA, Elzamir Gonzaga; TUNES, Elisabeth. **Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação dos profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SLEE, R. Learning initiatives to include all students in regular schools. In: AINSCOW, M. (Ed.). **Effective school for all**. Londres: Fulton, 1991. p. 43-67.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, M. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOMLINSON, S. **A sociology of special education**. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002**. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/187.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Organizadoras Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Stela Miller. 2. ed. rev. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Sentidos Produzidos na Docência com Alunos com Necessidades Especiais

Pesquisadora responsável: Lisiene Maria Carbonell Cintra

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Você está sendo convidada a participar deste estudo que tem como objetivo investigar os sentidos da docência, para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pública, diante do processo de inclusão educacional.

Os dados da entrevista serão analisados e discutidos na construção da dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Rozek.

As entrevistas serão anônimas, gravadas com duração de aproximadamente uma hora cada uma. Após a elaboração deste estudo o material será apagado.

Sua participação tem um caráter voluntário muito importante para a efetivação do estudo, no entanto, esclareço que você terá total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Lisiene Maria Carbonell Cintra: telefone (51) 3232-9530 e através do e-mail: lisienecarbonell@hotmail.com ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) 3320-3527, e-mail Marlene.rozek@pucrs.br

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Ciente: _____

Nome e assinatura do participante

Atenciosamente

Lisiene M^a C. Cintra

Local e data