

CLAUDIA GOMES

**O LUGAR DO SUJEITO NA INCLUSÃO ESCOLAR:
percalços e fracassos nas relações de
subjetivação**

PUC-CAMPINAS

2010

CLAUDIA GOMES

**O LUGAR DO SUJEITO NA INCLUSÃO ESCOLAR:
percalços e fracassos nas relações de
subjetivação**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC-Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

PUC-CAMPINAS

2010

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.9046 Gomes, Claudia.
G633L O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas
relações de subjetivação / Claudia Gomes. - Campinas: PUC-
Campinas, 2010.
221p.

Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Inclusão em educação. 2. Educação especial. 3. Psicologia
educacional. 4. Subjetividade. I. Souza, Vera Lúcia Trevisan de.
II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências
da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22.ed.CDD – t371.9046

CLAUDIA GOMES

**O LUGAR DO SUJEITO NA INCLUSÃO ESCOLAR:
percalços e fracassos nas relações de
subjetivação**

BANCA EXAMINADORA



Profa Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza
Presidente



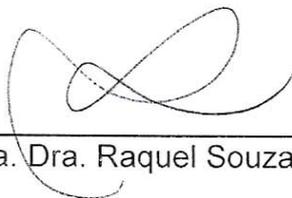
Profa Dra. Beatriz Judith Lima Scoz



Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza



Profa. Dra. Márcia Hespanhol Bernardo



Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

PUC-CAMPINAS

2010

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza,

Por assumir e conduzir meu trabalho, com orientações carregadas de sabedoria, segurança e incentivo, e pelas acolhidas de ternura e carinho em momentos de tristeza, sofrimento e incertezas. Espero poder contar sempre com suas orientações!

Ao Prof. Dr. Fernando Luis Gonzalez Rey,

Pelos ensinamentos, orientações e incentivos constantes, que me proporcionaram desenvolvimento acadêmico que ficarão para sempre marcados em minha história.

À Instituição escolar, sua coordenação, professores e demais profissionais que tão bem me receberam durante o desenvolvimento da pesquisa e, sobretudo, aos alunos participantes.

Às professoras, Dra. Beatriz Scoz e Dra. Daisy Maria Borges pelas correções e sugestões realizadas no exame de qualificação do projeto que estruturou este trabalho.

Às amigas, Eliana que compreendendo minhas dificuldades e ausências, sempre manifestou preocupação, interesse e companheirismo, não medindo esforços para me auxiliar, e Bethânia pela descontração constante de nossos encontros, que ajudaram que os momentos de trabalho fossem também alegres.

Agradeço ainda, e de forma muito especial, ao meu amado companheiro Marcos Chaer, pela proteção constante, e pelos seus firmes posicionamentos que me sustentam em momentos que sozinha eu não conseguiria. O mérito da conclusão dessa etapa de minha vida também é seu!

E, finalmente, meu reconhecimento ao CNPq pela bolsa de estudos que possibilitou o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho.

“Há uma dialética entre o imaginário e o real, ambigüidade entre esses dois domínios. Não há racionalidade possível a não ser naquela que aceita o quadro irracional da vida, da percepção. A racionalidade de nossas relações com os outros reside no fato de que o outro permanece livre mesmo quando eu o considero. É preciso estabelecer uma comunicação que não condene o outro a se conformar com a imagem que eu tenho dele.”

Merleau-Ponty

RESUMO

GOMES, C. *O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação*. Tese (Doutorado em Psicologia). - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Campinas, 2010.

Um dos grandes desafios que cercam o debate do processo de inclusão escolar são os aspectos intrínsecos que direcionam essa questão nas diferentes esferas sociais, dentre eles, a esfera individual do aluno incluído. Subsidiada pela Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey, esta pesquisa busca enfatizar os aspectos subjetivos envolvidos na configuração de alunos com necessidades especiais e seus professores no processo de inclusão escolar, a fim de alocá-los a um novo espaço de interlocução social, como sujeitos ativos e construtivos de suas próprias construções e significações. Para tanto, lança como objetivo geral *compreender as relações de subjetivação de alunos com necessidades especiais e seus professores no processo de inclusão escolar, e como as dinâmicas escolares se constituem como mediação dessas relações*. Foram participantes do estudo três professoras, sendo uma do Ensino Infantil e duas do Ensino Fundamental, um aluno com transtorno global do desenvolvimento, uma aluna com deficiência física e duas alunas com necessidades comportamentais, de uma escola particular da região do ABCD/SP. Os procedimentos metodológicos amparados por uma epistemologia qualitativa de pesquisa, contou com recursos metodológicos que incluíram observações, sistemas conversacionais, entrevistas de aprofundamento, que foram realizadas no acompanhamento diário da pesquisadora da rotina escolar dos professores e alunos, durante o período letivo de um ano, que se estruturou em nove meses de pesquisa. As informações foram analisadas a partir dos indicadores que contemplavam os núcleos de significação, assim como os sentidos subjetivos de cada participante isoladamente. Posteriormente, puderam ser elencados núcleos de convergência dos indicadores dos participantes divididos, núcleos de subjetivação de professores e núcleos de subjetivação de alunos. Os espaços de subjetivação dos professores puderam ser organizados pelos seguintes eixos: 1) necessidade / impossibilidade de atividades pedagógicas diferenciadas; 2) consideração / desconsideração da complexidade do desenvolvimento e, 3) possibilidades reduzidas de identificação / pertença. Já os núcleos que contemplam a vivência dos alunos; 1) construção do conhecimento x burocratização do ensino; 2) estereótipo do aluno perfeito x sofrimento pelo fracasso; 3) valorização excessiva do “eu” x consideração da alteridade. Compreender a relação de interdependência entre esses espaços vividos e configurados por professores e alunos em suas rotinas escolares, possibilitou a conclusão de que para repensarmos a transformação das realidades sociais dos alunos com necessidades especiais e seus professores no processo de inclusão escolar, e sua inclusão efetiva do ponto de vista psicológico e social, a fim de que configurem sentidos atrelados a sua autorepresentação, com resguardo as suas diferenças e alteridades, com a garantia de intercâmbios sociais satisfatórios que os aloquem a esfera interacional em suas relações, é urgente incorporarmos a instauração nos procedimentos pedagógicos, dinâmicas e processos dialógicos que possibilitem aos sujeitos posicionarem-se, discordarem, concordarem, submeterem-se, subverterem-se, refletirem, dentro de suas reais possibilidades de desenvolvimento nas esferas individuais e sociais.

Termos de indexação: Inclusão. Necessidades especiais. Subjetivação. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

GOMES, Claudia. *The place of the subject in the school inclusion: setbacks and failures in the relations of subjectivity*. Thesis (Doctorate in Psychology). – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, 2010.

One of the big challenges that surround the debate on school inclusion process are inherent aspects that lead this issue in different social spheres, among them the individual sphere of the student to be included. Based on the Theory of Subjectivity from Gonzalez Rey, this research aims to emphasize the subjective aspects involved in the configuration of students with special needs and their teachers in the process of educational inclusion in order to place them in a new area of social dialogue as active individuals and responsible for their own constructions and meanings. To do so, the general objective is to understand the relations of subjectivity of students with special needs and their teachers in the process of school inclusion, and uncover the core of meanings and the school dynamics which support these relationships. The case study participants were three teachers, one of Kindergarten and two from Elementary School, a student with global development disorder, a student with physical disabilities and two students with behavioral needs of a private school in the ABCD Region in the city of São Paulo. Methodological procedures were supported by a qualitative research epistemology, which have the avail of methodology resources that included observation, conversational approach, further interviews, which were carried in by the researcher in the daily routine of the school teachers and students during one academic year, that was structured in nine months of research. Data were analyzed from the indicators that considered the core of meanings as well as the subjective senses of each participant individually. Later, it could be listed points of convergence of the indicators of the participants separated, subjectivity core of teachers and subjectivity core of students. The teachers' spaces of subjectivity could be organized by the following principles: 1) needs / impossibility of different educational activities, 2) consideration / disregard of development complexity and 3) reduced chances for identification / and sense of belonging. Then the part that includes the experience of students: 1) construction of knowledge x bureaucratization of education, 2) stereotype of the perfect student X failure feeling, 3) excessive value for the "self" x consideration of otherness. To understand the relation of interdependence between these environment experienced and outlined by teachers and students in their school routines, allowed the conclusion that to rethink the transformation of the social reality of students with special needs and their teachers in the process of school inclusion, and their effective inclusion in terms of psychological and social point of view, so that they structure senses tied up to their self-representation, keeping their differences and otherness, with the assurance of satisfactory social exchanges that place the interactional sphere in their relationships, it is urgent to incorporate the establishment in teaching procedures, in dynamics and dialogical processes to allow the individuals to take a firm stand, to disagree, to agree, to submit to, to subvert it, to think, according to their real possibilities of development in individual and social spheres.

Indexing terms: *Inclusion. Inclusion. Special needs. Subjectivity. Human development.*

RÉSUMÉ

GOMES, C. *La place du sujet dans l'inclusion scolaire : profits et échecs dans les relations de subjetivação*. Thèse (Doutorado dans Psychologie). – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, 2010.

Un des grands défis qui entourent le débat du processus d'inclusion scolaire sont les aspects intrinsèques qui dirigent cette question dans les différentes sphères sociales, parmi elles, la sphère individuelle de l'élève inclus. Subventionnée par la Théorie de la Subjectivité de Gonzalez Rey, cette recherche cherche souligner les aspects subjectifs impliqués dans la configuration d'élèves avec des nécessités spéciales et leurs enseignants dans le processus d'inclusion scolaire, afin de les placer à un nouvel espace d'interlocution sociale, je mange des sujets actifs et constructifs de leurs propres constructions et significações. Pour tant, il lance qu'objectif général comprendre les relations de subjectivité d'élèves avec des nécessités spéciales et leurs enseignants dans le processus d'inclusion scolaire, ainsi que démasquer les noyaux de significação et les dynamiques scolaires qui soutiennent telles relations. Ont été participantes de l'étude trois enseignantes, en étant un de Ensino Infantil et deux de Ensino Fundamental, un élève avec bouleversement global du développement, un élève avec insuffisance physique et deux élèves avec des nécessités comportementais, d'une école particulière de la région de l'ABCD/SP. Les procédures méthodologiques soutenues par une epistemol qualitative de recherche, a compté avec des ressources méthodologiques qui ont inclus des commentaires, systèmes conversationnels, entrevues d'approfondissement, qui ont été réalisées dans l'accompagnement quotidien de la chercheur de la routine scolaire des enseignants et des élèves, pendant la période scolaire d'une année, qui s'est structurée dans neuf mois de recherche. Les informations ont été analysées à partir des indicateurs qui envisageaient les noyaux de significação, ainsi que les sens subjectifs de chaque participant isolément. Ultérieurement ils, ont pu être des elencados noyaux de convergence des indicateurs des participants divisés, noyaux de subjetivação d'enseignants et noyaux de subjetivação d'élèves. Les espaces de subjectivité o des enseignants ont pu être organisés par les suivants essieux : 1) nécessité/impossibilité d'activités pédagogiques différenciées ; 2) considération/déconsidération de la complexité du développement et, 3) possibilités restreintes d'identification/appartenance. Déjà les noyaux qui envisagent l'expérience des élèves ; 1) construction de la connaissance x bureaucratization de l'enseignement ; 2) stéréotype de l'élève parfait x souffrance par les échecs ; 3) évaluation excessive de « moi » x considération de alteridade. Comprendre la relation d'interdépendance entre ces espaces vifs et configurés par des enseignants et des élèves dans leurs routines scolaires, dont a rendu possible la conclusion pour que nous repensions la transformation des réalités sociales des élèves avec des nécessités spéciales et leurs enseignants dans le processus d'inclusion scolaire, et son inclusion accomplit du point de vue psychologique et social, ils afin que configurent de raisonnables remorques son autorepresentação, avec leurs différences et alteridades, avec la garantie d'échanges sociaux satisfaisants qui les place la sphère interacional dans leurs relations, c'est urgent d'incorporer l'instauration nous procédures pédagogiques, dynamiques et processus dialógicos qui rendent possible les sujets placer s'ils, sont en désaccord, sont d'accord, soumettront si, subverterem, refléter, à l'intérieur de leurs réelles possibilités de développement dans les sphères individuelles et sociales.

Termes d'indexation : Inclusion. Nécessités spéciales. subjectivité.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1	
INCLUSÃO ESCOLAR: POLÍTICAS, PESQUISAS, AÇÕES E INDEFINIÇÕES.....	26
1.1. Psicologia e Inclusão: produções e considerações.....	33
CAPÍTULO 2	
A TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZALEZ REY: APORTES A UMA ABORDAGEM COMPLEXA DA PROPOSTA INCLUSIVA.....	41
CAPÍTULO 3	
OUTROS OLHARES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ALUNO.....	51
CAPÍTULO 4	
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	61
4.1. Definição da abordagem metodológica do estudo.....	62
4.2. Procedimentos da Pesquisa: contato, convívio e cotidiano.....	65
4.2.1. Construindo o cenário da pesquisa.....	65
4.2.2. Dinâmicas na construção da informação: relações pesquisador/pesquisados.....	68
4.2.3. Participantes: legitimando os sujeitos.....	72
4.3. Análise das informações: produções e construções.....	73
CAPÍTULO 5	
RESULTADOS E DISCUSSÕES: DESVELANDO NÚCLEOS DE SENTIDOS SUBJETIVOS DOS ATORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	76
5.1. Professora Ana: A professora atada nas contradições das exigências pedagógicas.....	77
5.2. Professora Cristina: Em busca da consolidação profissional.....	91

5.3. Professora Andréia: Assumir-se como educadora é tarefa dolorosa.....	107
5.4. Aluna Sara: Inclusão como apropriação dos mecanismos de exclusão.....	117
5.5. Alunas Judite / Sofia: Diferenciar-se é premissa para representar-se.....	134
5.6. Aluno Vítor: O árduo processo da configuração de sentidos na inclusão.....	152
CAPÍTULO 6	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXOS	191
Anexo A.....	192
Anexo B.....	193
Anexo C.....	194

Este estudo parte das observações, discussões e inquietações suscitadas durante a realização da dissertação de mestrado, intitulada *Sentidos Subjetivos de Alunos Portadores de Necessidades Especiais acerca da Inclusão Escolar*, concluída no ano de 2005. Foi já naquele momento que meu olhar se direcionou à compreensão de como os próprios alunos incluídos configuravam seu processo educacional. Para tanto, foi necessário explorar as concepções, os sentimentos e desafios que, implícita ou explicitamente, embasavam as práticas escolares desenvolvidas pelos profissionais com seu grupo de alunos.

As considerações finais do estudo em questão apontaram para duas direções: a primeira, que possibilitou a compreensão das práticas escolares destinadas a alunos com necessidades especiais em seu processo de inclusão escolar, denominada de representações compartilhadas pelos profissionais da educação; e, a segunda, em que se pôde enfocar a compreensão individual de dois alunos com necessidades especiais, sobre seu processo educacional, ou seja, os sentidos subjetivos de alunos sobre a inclusão escolar.

Uma das direções das considerações finais do trabalho, que abordou as representações compartilhadas pelos profissionais da educação sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, ou seja, as concepções pessoais e profissionais que deflagravam determinadas ações nem sempre racionalizadas e partilhadas objetivamente pelos mesmos profissionais, trouxe relevantes informações sobre a organização da escola e das práticas pedagógicas instauradas. Puderam ser constatadas três representações, que amparavam práticas distintas no que se refere ao processo de inclusão escolar.

A primeira representação compartilhada compreendia que a proposta inclusiva viria a possibilitar uma modernização das práticas pedagógicas, assim como um maior respeito à diferença e à diversidade dos alunos; uma segunda representação compartilhada, que considerava que o espaço de inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais dizia respeito, apenas, à experiência de socialização, e, por fim, uma terceira representação, que associava o processo de inclusão a práticas e ações compensatórias (provimento financeiro e alimentar do aluno).

Ainda no que se refere ao objetivo geral do trabalho, foi possível acessar como resultado, a forma como dois alunos, um portador de deficiência mental e outro com deficiência física configuravam seus sentidos subjetivos ao longo desse processo. A busca pelo rompimento do espaço limitado à socialização, a quebra das práticas compensatórias (ganho de recursos financeiros injustificados), o comprometimento com o desenvolvimento educacional e profissional, ações de autonomia entre outros, mostraram ser sentidos configurados pelo aluno nesse processo. Por outro lado, puderam ser também constatadas configurações consoantes às representações compartilhadas sobre os alunos, como: ganho secundário e valorativo da “necessidade especial” (práticas compensatórias), a falta de criticidade em situações compensatórias, descomprometimento escolar, etc.

O que se pôde explorar nas considerações da finalização da pesquisa foram dois limiares de análise da proposta de inclusão escolar: de um lado, as representações compartilhadas, dentro de uma vertente representacional social; e de outro, a configuração singular de cada aluno. Pensar na relação recursiva, contraditória, complementar e subversiva dessas duas esferas é o que se visualiza no presente estudo *“O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação”*.

Abordar o tema da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais é assumir que especificidades existem, e que devem ser consideradas, porém, é alertar também para a necessidade de elaboração de políticas públicas de acompanhamentos preventivos e interventivos nas diferentes esferas que compõem o desenvolvimento humano saudável. Segundo o Ministério da Saúde – Política Nacional de Saúde das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), não podemos desconsiderar que, dentre as possíveis causas das necessidades especiais, estão presentes as questões hereditárias, mas também as decorrentes da falta e da inadequação da assistência às mulheres durante a gestação e o parto, a desnutrição, as doenças transmissíveis e as crônicas, as perturbações psiquiátricas, os traumas e lesões, eventos esses que podem e devem ser evitados por meio de políticas públicas sociais de saúde.

Desta forma, *“atuar sobre os fatores que causam as deficiências é tarefa de toda a sociedade, o que inclui os poderes públicos, as entidades não*

governamentais e as privadas, as associações, os conselhos, as comunidades, as famílias e os indivíduos” (BRASIL, 2009). E garantir condições de desenvolvimento aos indivíduos acometidos desses eventos é atuar na efetivação dessas mesmas políticas.

Estima-se que existem no Brasil 24,5 milhões de pessoas com necessidades especiais, o que corresponde a 14,5% da população brasileira. Dentre as necessidades especiais pontuadas pelo Censo realizado no ano de 2006, foram apontadas dificuldades para andar, ouvir e enxergar, até as graves lesões incapacitantes. A análise dos resultados possibilitou a seguinte categorização das necessidades especiais: 48% deficiência visual; 23% deficiência motora; 17% deficiência auditiva; 8% deficiência mental; 4% deficiência física. (BRASIL, 2009).

Sendo assim, frente a uma parcela representativa em nossa sociedade, há de se esperar que muitas sejam as políticas públicas direcionadas às pessoas com necessidades especiais. Mas, dentre todas as esferas, parece ser as políticas intituladas de propostas de Inclusão Escolar, que vêm promovendo discussões efetivas no cenário social.

Como se sabe, as discussões quanto à proposta de inclusão permeiam o panorama escolar há décadas, mas foi a partir de 1994, que as questões proclamadas ganharam foro mundial pela Unesco, em documento intitulado *Declaração Mundial de Salamanca*. Posteriormente, na América Latina, documentos como a *Declaração de Guatemala* (1999) e a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência* (2001) deram novo impulso às discussões sobre a inclusão escolar.

Já no plano nacional, a própria *Constituição Federal* (1988), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996), o *Plano Nacional de Educação* (2001) e, mais recentemente, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), assim como a *Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão* (2008), são exemplos legais e políticos que amparam a temática da inclusão escolar, e que buscam acima de tudo, reestruturar as bases organizacionais e pedagógicas das escolas para que venham a possibilitar a inclusão e permanência de seus alunos.

Não podemos desconsiderar que os amparos legais vêm possibilitando gradativamente a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. De acordo com o Censo da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais no ano de 2006, finalizado e divulgado em 2008, houve crescimento de 72,4% do número de matrículas realizadas em escolas regulares, o que, segundo análise, torna-se um favorável indicador para a inclusão escolar.

Entretanto, se por um lado as estatísticas parecem animadoras, por outro, não podemos deixar de considerar que o indicador de inclusão, quando delimitado pela realização da matrícula do aluno, não garante que o acesso e a permanência do aluno, como proclamado pelos diferentes documentos nacionais e internacionais que defendem a inclusão escolar, de fato está sendo efetivado. As ações de inclusão escolar direcionadas por diferentes chavões políticos, como por exemplo, considerar a matrícula dos alunos como um indicador positivo, podem ser verídicas, mas tornam-se ilusórias quando essas mesmas estatísticas indicam os índices de evasão, repetência e nível de alfabetização dos alunos, independentemente de possuírem deficiências ou não. Tal fato mobiliza repensar as propostas de inclusão escolar e os indicadores meramente estatísticos lançados nos levantamentos realizados, que parecem desconsiderar questões como: condições de instalações, despesas e materiais, tempo letivo, formação de professores, clima e gestão escolar, ações essas que como se sabe contribuem para a efetividade do ensino. (GOMES, 2005a).

É frente a esta consideração, de que as propostas de inclusão devem ser compreendidas como ações de qualificação do ensino, e se estender a todos os alunos, que por diferentes motivos ou condições encontram-se à margem do processo de escolarização em nossas escolas, predestinados ao fracasso e isolamento, que será adotado ao longo do estudo a terminologia “alunos com necessidades especiais”, com exceção de citações que se mantenham fiéis ao texto de origem, o que marca nossa opção, ao concebermos as ações inclusivas como uma possibilidade de melhoria do sistema escolar. Ao explorarmos a inclusão embasada por esta terminologia, não limitada à evidente deficiência dos alunos, buscamos dimensionar a proposta de inclusão para todos os alunos, independentemente de possuírem ou não déficits ou deficiências físicas,

comportamentais, sensoriais ou intelectuais. Concordamos e assumimos a compreensão parafraseada por Mantoan (1998), de que a “*inclusão depende da implementação de uma escola de qualidade, igualitária, justa e acolhedora para todos*” (MANTOAN, 1998: 23).

Ao referenciarmos, ao longo do trabalho, os alunos em inclusão como alunos com necessidades especiais, não estamos desconsiderando suas deficiências, pois estas, como sabemos, serão decisivas para a caracterização de suas necessidades ao longo do período escolar e social. Contudo, busca-se direcionar a atenção àqueles alunos que não possuem deficiências (físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais), e que também necessitam de cuidados e atenção especial, para não serem marginalizados no processo escolar. Assumir ao longo do estudo a nomenclatura “alunos com necessidades especiais” é indicar uma aproximação à compreensão mais abrangente das propostas inclusivas, que buscam direcionar suas ações a todos aqueles que no processo educacional apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou prejuízos em seu desenvolvimento, não apenas vinculados a uma causa específica, ou ainda relacionados a condições, disfunções e limitações, mas, também, aos que apresentam condições de comunicação diferenciadas e que, portanto, demandam estratégias específicas no seu atendimento. (BRASIL, 2001).

Porém, assumir uma terminologia a ser utilizada ao longo do trabalho, não se constitui em simples escolha semântica, mas busca traduzir uma visão de homem e mundo, condizente à leitura profissional que assumimos quanto às propostas de inclusão escolar. Ao explorarmos os termos direcionados e empregados pelas políticas inclusivas devemos considerar os valores e os conceitos vigentes em cada época, o que parece justificar a infinidade de termos que já permearam os documentos, as sociedades e as relações firmadas com essas pessoas, como por exemplo: “*criança normal, aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido, ceguinho, criança excepcional, defeituoso físico, deficiência mental, doente mental, mongol*”, que são terminologias que ao longo dos tempos firmaram o tratamento dispensado a uma parcela da população, mas que atualmente se utilizadas, além de expressões obsoletas se contrapõem às políticas de inclusão (SASSAKI, 2003).

Cabe ressaltar que, após as discussões de inclusão ganharem foro nacional e internacional, existe um esforço dos meios políticos, acadêmicos e sociais voltado à aproximação das terminologias, marcando assim uma nova fase na forma de nomear esses sujeitos e suas características, como por exemplo: “*necessidades educativas especiais, portadores de necessidades especiais*”, termos esses grafados em documentos de referência para as políticas inclusivas e que se tornaram nomenclaturas aceitas e divulgadas pelos meios profissionais e acadêmicos, inclusive na fundamentação e classificação presente no estudo anterior que mobilizou essa nova pesquisa “*Sentidos Subjetivos de Alunos Portadores de Necessidades Especiais acerca da Inclusão Escolar*” (GOMES, 2005).

Entretanto, a conceitualização “*peças com deficiência*” em substituição as demais terminologias parece vir sendo empregada, e como exemplo pode ser visualizado em documentos recentes como Decreto n. 6.571 (09/2008), que regulamenta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como na Política Nacional de Saúde (BRASIL, 2009), que firmam ações para essa parcela da população, enfatizando a adoção da terminologia “*deficiência*” assim como “*peças com deficiência*”. Ressalta-se que ambos os documentos recentes enfatizam, em contrapartida, a especificidade dos quadros que compreendem essa população de pessoas (deficiência hereditárias, congênitas, perturbações psiquiátricas, traumas e lesões, deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), mas que ainda assim, não compreende a magnitude da concepção da proposta escolar inclusiva assumida nesse estudo.

Concordamos que o direito fundamental do acesso a todos à Escola, como fortemente divulgado pelas políticas públicas, deva ser um ponto central para a construção de uma nova sociedade, embasada em conceitos e práticas democráticas, justas e igualitárias a todos os cidadãos (MORAES, 1997). No entanto, não podemos desconsiderar que frente à organização histórica do ensino escolar, com suas vertentes conteudistas e reprodutoras do conhecimento, ao invés de se caracterizar como um polo construtor e divulgador de novas reflexões sobre a “*política escolar da diferença*”, o ensino vem muitas vezes se instaurando

como um crivo excludente que assola nossa sociedade. (ARROYO, 1998; CANDAU, 2000; PATTO, 1996).

A consideração da qualificação escolar como foco central nas discussões sociais é unânime e não se poderia esperar menos que isso. Como se sabe é o ensino, em seus diferentes níveis, que tem a atribuição de desenvolver ações que possam servir de base para um amplo movimento de inclusão social. Ressalta-se que esse mesmo processo, tão promissor, parece se encontrar, atualmente, atado em suas próprias contradições. (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; MORAES, 1997).

O panorama da inclusão escolar na maioria das escolas parece piorar, ao se levar em conta seu quadro de profissionais e sua capacitação e a falta ou inexistência de materiais ou recursos (GOMES; BARBOSA, 2006; GURGEL, 2002; VIANA, 2005). Desta forma, o embate decorrente da contradição entre o legalmente imposto e divulgado (pelas legislações e regulamentos educacionais) e o realmente possível (estruturação física, organizacional e humana das instituições escolares) delimita e amordaça as propostas de inclusão escolar, ao empregar ações cada vez mais descomprometidas, distantes das realidades sociais dos alunos e excludentes (SOUZA, 2006; SOMMER, 2007).

Se não bastasse a precariedade de muitos dos aspectos e recursos físicos e organizacionais das instituições escolares que prejudicam a efetivação da proposta inclusiva, devemos ainda considerar com maior urgência as compreensões e representações assumidas pelos profissionais da educação quanto aos seguintes aspectos: desenvolvimento, intelecto, psiquismo, emocionalidade, cidadania, identidade, diversidade e diferença, etc., conceitos que sustentam as discussões sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. Acreditamos que a proposta de inclusão escolar viria, ainda assim, a avançar concretamente a partir de uma nova compreensão das especificidades dos alunos, da revisão da cumplicidade entre a Psicologia e a Pedagogia que, por vezes, alimentam ações excludentes ao penalizar o aluno (BOCK, 2003), e pelo insucesso de suas próprias estratégias, que são limitadas e fragmentadas para compreender o desenvolvimento humano. (MARTINEZ, 2004; TACCA, 2004).

Atualmente, as teorias do desenvolvimento que são discutidas nas instituições escolares e que direcionam seus princípios pedagógicos estão, muitas vezes, embasadas em conteúdos e conceitos universalizantes e lineares, cujas análises fragmentadas do sujeito não contribuem para uma visão integracionista e complexa do aluno. A própria história da Psicologia e sua aproximação com a Pedagogia foi embasada por pressupostos teóricos do desenvolvimento humano, focados em um certo determinismo e universalidade do indivíduo, desprezando-se, em sua maioria ações intencionais próprias de cada um. (BOCK, 2003; GONZALEZ REY, 2003).

Assim, uma nova forma de compreender o aluno e seu desenvolvimento, constitui-se um dos pilares para repensar a efetivação de uma proposta de inclusão de todos os alunos, reconhecendo-os como sujeitos construtores de suas próprias histórias, legitimados pelas ações, reações e confrontações vividas em suas experiências, assim como os desdobramentos de suas dimensões subjetivas (GONZALEZ REY, 2003).

Pensar na configuração dos aspectos subjetivos na relação com a educação inclusiva significa estabelecer novo foco de análise do sujeito e de sua constituição, proposta deste estudo que toma por base a teoria da Subjetividade, de Gonzalez Rey.

Conceitos como subjetividade, subjetividade social, subjetividade individual, sentidos e configurações subjetivas serão tomados para análise do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, visto propiciarem a compreensão desses alunos como sujeitos de suas próprias experiências, individuais e sociais. (GONZALEZ REY, 1989; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006).

A necessidade em se considerar as esferas subjetivas, individuais e sociais, vividas e configuradas por alunos com necessidades especiais é urgente, pois há muito, são sujeitos marcados por uma subjetividade social determinista, que só vem a realçar suas diferenças, sem considerar suas singularidades. Assim, focar os sentidos subjetivos em articulação com as representações configuradas e compartilhadas socialmente, é uma possibilidade de realçar as peculiaridades desses sujeitos na composição de suas redes sociais.

Explorar a dinâmica de alunos com necessidades especiais e seu processo de subjetivação é enfatizar o intercâmbio entre as singularidades e sentidos configurados, e as correspondências sociais a eles atribuídas, dentro de uma perspectiva recursiva, integracionista e complexa. (GONZALEZ REY, 1989, 2004; HERNANDEZ, 2005; MARTINEZ; 2005; TACCA, 2004).

A proposta de um estudo do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, com o objetivo de focalizar as relações de subjetivação, ou seja, explorar os elementos subjetivos que indicam correspondência entre a esfera social e a esfera individual (GONZALEZ REY, 2001; 2005), que cercam as práticas inclusivas dentro das instituições escolares, é o interesse central desse estudo, que foi direcionado pelo seguinte problema de pesquisa: *Qual a relação entre os sentidos atribuídos e os sentidos configurados por alunos e professores no processo de inclusão escolar?*

Lança-se para tanto, os seguintes objetivos:

- Analisar a configuração de sentidos subjetivos de alunos e professores no processo de inclusão escolar;
- Compreender as relações de subjetivação de alunos e professores na vivência da proposta inclusiva;
- Investigar como as dinâmicas escolares se constituem como mediação na subjetivação de alunos e professores na vivência do processo de inclusão escolar.

Assim, o texto a seguir se organiza de acordo com a seguinte estrutura: o Capítulo 1: *Inclusão Escolar: políticas, pesquisas, ações e indefinições*, aborda as legislações e políticas públicas, até as ações e indefinições profissionais recentes quanto ao tratamento da questão.

O referencial teórico que sustenta a pesquisa é apresentado no Capítulo 2: *A Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey: aportes a uma abordagem complexa da proposta de educação inclusiva*, em que se define e discute conceitos como: subjetividade, sentido subjetivo, subjetividade social e individual, configurações subjetivas.

O Capítulo 3: *Outros olhares para o processo de inclusão e a constituição do sujeito aluno*, trata de apresentar outros enfoques teóricos que contribuem para a exploração do problema lançado no estudo, com a consideração da recursividade e complexidade necessária.

No Capítulo 4: *Considerações Metodológicas*, focaliza-se o caminho percorrido na pesquisa discorrendo sobre a epistemologia qualitativa e descrevendo os procedimentos adotados.

Já o Capítulo 5: *Atores do processo de inclusão escolar: desvelando os núcleos de significações e suas zonas de sentido subjetivo*, é dedicado à apresentação das análises das informações.

Por fim, no Capítulo 6, apresentam-se as *Considerações Finais* do estudo, pelo entrelaçamento das bases teóricas, das informações, observações e relatos construídos ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO ESCOLAR: POLÍTICAS, PESQUISAS, AÇÕES E INDEFINIÇÕES

A proposta de inclusão de escolar, fortemente realçada por diretrizes e normas nacionais e internacionais, desencadeou um dos maiores movimentos na educação e na sociedade nos últimos tempos, que vem exigindo mudanças na forma de compreender e estruturar alguns setores sociais. Para tanto, o ensino se torna um eixo potencializador de ações e atitudes mais democráticas, justas e igualitárias. E é na proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais que a discussão ganha espaço, e também deflagra as carências e os desafios sociais que, historicamente, permearam o atendimento às diferenças de seus educandos, deixando, até hoje, resquícios marcantes da ineficiência das políticas e práticas educacionais em nosso país.

Pensar na implementação de propostas educacionais inclusivas demanda considerar, ainda que brevemente, a trajetória histórica do ensino escolar em nosso país.

De acordo com Pereira (1996), grosso modo, a história da Educação no Brasil pode ser dividida em cinco grandes períodos. No primeiro período, do Brasil Colônia à Primeira República (1500 a 1930), nenhuma atenção qualificada foi dispensada ao atendimento educacional de alunos com necessidades especiais.

De acordo com Sasaki (1997), nessa fase a atenção educacional oferecida à população de alunos com necessidades especiais foi inexistente. De modo geral, as esferas sociais, dentre elas a educacional, não ofereciam nenhum atendimento especializado que garantisse uma convivência desses alunos nos ambientes escolares. (MAZZOTA, 1996).

É neste período, então, que a igreja, já historicamente condenando o infanticídio, começa a se estruturar para suprir as necessidades que as pessoas com necessidades especiais possuíam e que não eram contempladas pelas ações sociais destinadas a todos. (MANTOAN, 2000, 2001; MAZZOTA, 1996; SASSAKI, 1997). Nasce, assim, as práticas assistencialistas oferecidas a estas pessoas, as quais permeiam, ainda hoje, o cenário educacional inclusivo.

Já em um segundo momento, que compreende os anos de 1930 a 1945, ações mais promissoras para a Educação foram planejadas, como a

elaboração do capítulo especial dedicado à Educação, na Constituição de 1934. (PEREIRA, 1996).

Cabe ressaltar que ao mesmo tempo em que promulgações foram sendo elaboradas no país, os serviços especializados destinados ao atendimento de alunos com necessidades especiais também proliferaram, e cada vez mais se tornaram especializados no atendimento às especificidades dessas crianças e jovens, fato este que fez emergir as ações educacionais em vertentes especiais – nascimento da Educação Especial. (SASSAKI, 1997).

De acordo com o levantamento realizado por Mazzota (1996), já havia nesse período (1930 a 1945), mais de 50 instituições especializadas, distribuídas entre as esferas públicas, religiosas e filantrópicas, o que, de certa forma, acarretou a construção de uma vertente “educacional especializada”, que marca esta fase da História.

Pode-se dizer que será somente entre os anos de 1945 e 1964, período compreendido como uma terceira fase da história da Educação do Brasil, que o realce das ações educacionais é visualizado. É com a proclamação do 1º Projeto de Leis e Diretrizes e Bases da Educação, que uma maior efetividade da esfera educacional é alcançada no país. (PEREIRA, 1996).

Ressalta-se, que é também neste terceiro período da história da Educação, que há uma ênfase das diretrizes internacionais sobre o direito à escolarização, promulgado pela Organização das Nações Unidas, nas Declarações dos Direitos Humanos (ONU, 1948): “*Toda pessoa tem direito à Educação*”. Educação esta que deve visar à expansão da personalidade, ao reforço aos direitos a todo e qualquer homem, com tolerância e compreensão.

Mesmo permeada por princípios claramente inclusivos, como bem descrito na própria Declaração dos Direitos Humanos, o panorama vivido pelos alunos com necessidades especiais ainda era permeado pelo dilema da segregação e da institucionalização, muitas vezes direcionadas pelas ações especializadas dos serviços assistenciais. (SASSAKI, 1997).

É somente em um quarto período da história da Educação (1964 a 1985), que a discussão sobre a qualidade do ensino oferecido, e a inclusão de discussões versando sobre a complexidade dos processos mentais e sociais, a ambivalência dos atores e das instituições, as flutuações da vontade política e a renovação dos currículos e das didáticas, começam a tomar corpo e a ser discutidas tanto internacionalmente, como dentro do próprio país. (PATTO, 1996; PERRENOUD, 2001; NOVAES, 2001).

Tais discussões, direcionadas por preocupação com o fracasso escolar, atingiram as ações educacionais destinadas a alunos com necessidades especiais somente na década de 80, trazendo como felizes consequências um avanço nas tentativas de inclusão desses alunos, até então excluídos dos serviços regulares de ensino. Foi assim que, com a proposta de integração implementada pela criação de espaços e situações nas quais os alunos com necessidades especiais poderiam conviver com os demais alunos em serviços regulares de ensino, avanços educacionais foram alcançados. Essas ações podem ser caracterizadas pela criação, posteriormente, das salas especiais nas escolas regulares, que, quando analisadas dentro de seu período histórico, mostram-se importantes para a compreensão do atual processo de inclusão. (MANTOAN, 1997; 2001; MAZZOTA, 1996; SASSAKI, 1997).

Por fim, o último período, descrito por Pereira (1996), com início em 1985 e que se estende até os dias atuais, vem apresentado discussões e ações mais promissoras ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. É já no ano de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990 - lei nº 8069), que são salientadas as necessidades de elaboração de ações para o processo de inclusão de alunos com especificidades educacionais. Segundo o Art. 54º, Inciso III: “*é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência*”.

Cabe ressaltar, que discussões concordantes a esta política de atendimento educacional a ser oferecida aos alunos com necessidades especiais foram também realizadas por movimentos internacionais, que com o objetivo de repensar a educação de qualidade para todos adentraram o panorama mundial.

Um exemplo é a Declaração Mundial de Educação para Todos, consignada pela Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência, em 1990 (UNESCO, 1990), que propõe como um dos seus maiores objetivos “*superar as disparidades educacionais (...) com medidas que garantam a igualdade de acesso a Educação*”.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a educação brasileira se insere no quadro de transformações e discussões da inclusão escolar com um rápido percurso iniciado em 1990, que coincidiu com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a Educação nos países de Terceiro Mundo. Mas é com a condensação do Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, assim como as metas posteriores lançadas pelo governo (descentralização da administração de verbas, currículo básico, educação à distância, avaliação nacional das escolas), que se fundem ações alinhadas às tendências mundiais de uma educação para todos.

Todavia, alguns alinhamentos internacionais ganharam maior destaque ao buscarem abordar, especificamente, a proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a manutenção de um Estado Democrático. É este princípio que o Brasil busca partilhar com a implementação de suas ações educacionais inclusivas, que tomam forma nas Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. (BRASIL, 1996).

Desta forma, no âmbito nacional, a polêmica discussão da proposta educacional inclusiva se deu pela aprovação, em 1993 e pela promulgação, em 1996, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seus artigos firma a necessidade de equidade ao atendimento educacional no ensino regular a todos os educandos. Deixa claro, em seu Art. 3º (inciso I, II e IV), que os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, com respeito à liberdade e apreço a tolerância, deverão ser as bases e princípios da Educação.

Nesse sentido, pensar em um processo de inclusão escolar que dê conta das ações excludentes que cercam as escolas é assumir que muita atenção deve ser dada ao caráter elitista e homogeneizante das práticas pedagógicas e suas inadequações na abordagem da diversidade dos alunos, e que exige de nossas consciências um despertar mais ético ante a questão social fundada por exclusões e desigualdades. (CANDAUI, 2000).

Esta compreensão é reafirmada na forma de lei, pelo Decreto n. 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que busca avançar nas discussões da inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais especializados aos alunos em processo de inclusão decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação. Dentre os objetivos traçados pela nova regulamentação nacional estão: prover condições de acesso, permanência e participação, com a garantia de transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem na eliminação das barreiras acadêmicas para esses alunos nos diferentes níveis acadêmicos. (BRASIL, 2008).

Segundo Anache (2009), a nova regulamentação traz alterações importantes, ao empregar a compreensão de que a Educação Especial deve ser visualizada como um outro campo do conhecimento que venha a auxiliar de forma transversal o ensino regular, em seus diferentes níveis.

Ainda de acordo com a legislação, a compreensão da Educação Especial nessa nova esfera, vem possibilitar a oferta do atendimento especializado aos alunos, com o oferecimento de recursos e procedimentos apropriados, facilitando a acessibilidade e a eliminação de barreiras e, assim, efetivando a promoção da formação integral dos alunos (BRASIL, 2008).

De acordo com Guzzo (1999), o ensino escolar pode ser potencializador à quebra do ciclo de exclusão, caso assumisse promover condições para a transformação coletiva e individual, sem permanecer distante da concretude do enorme abismo que se interpõe entre o processo educacional e a vida cotidiana dos alunos. Assim, um trabalho comprometido com o processo de

inclusão escolar exige a consideração da representação da inclusão e da exclusão típicas da sociedade capitalista. “A inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão” (MICHELS, 2006:31).

A civilização capitalista, em sua forma atual, criou estruturas que valorizam quem tem mais e desvalorizam quem não tem nada (GUZZO, 2005). Na escola, crianças são excluídas ressaltando-se suas condições financeiras, e assim, o cotidiano de muitas escolas constitui-se em cenários explícitos de exclusão, e frente ao ingresso de quase todas as crianças na escola, parece ser criada uma situação perversa de inclusão pela exclusão. Segundo Silva (2006), a exclusão dentro da escola vem sendo concebida e reafirmada por práticas autoritárias, que não propiciam o avanço no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e, conseqüentemente, os levam à marginalidade do processo educacional.

De acordo com Michels (2006), discutir a temática da inclusão escolar nos remete, inicialmente, à discussão do papel do ensino escolar na sociedade. Pode-se dizer que a escola assume o relevante papel na consolidação de determinados “traços” sociais, sendo produto e produtora desses mesmos traços.

Ainda segundo a autora, para estudar a escola e sua organização é necessário contemplar os aspectos amplos da sociedade, como a economia e a política. “A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Entretanto, sob o discurso do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para ‘compensar’ as diferenças sociais” (2006:407).

Embora se perceba que o mundo vem se transformando de forma bastante acelerada, a educação promissora dessas mesmas transformações continua caracterizando-se como ação reprodutora e a-crítica, para a grande maioria dos educandos. Para Candau (2000), o desafio do ensino escolar é possibilitar e preservar a produção do conhecimento, com um efetivo reconhecimento das identidades sociais e culturais dos alunos, objetivando, assim, propiciar a formação de sujeitos conscientes de sua atuação social. Ainda de acordo com a autora, a escola deve passar de um local de apropriação do conhecimento para constituir-se em um espaço para o exercício da reflexão

crítica, de maneira que se revejam as dinâmicas e organizações pedagógicas instauradas ao longo dos tempos, em nossas instituições escolares.

1.1. Psicologia e Inclusão: produções e considerações

Diferentes estudos internacionais enfocam os aspectos mais explícitos que dificultam o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas. Dentre os vários aspectos abordados, ainda é unânime a falta de capacitação profissional adequada, a falta de recursos e materiais apropriados, as barreiras arquitetônicas e físicas e as barreiras humanas atitudinais que permeiam as práticas pedagógicas em relação à inclusão, dentre outros (HINDES; MATHER, 2007; KALYYA; GEORGIADI; TSAKIRIS, 2007; MOST, 2007; NILHOLM, 2006).

É comum também, dentre os estudos nacionais realizados entre os anos de 1999 a 2007, e disponibilizados na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) do Centro Latino-americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, e que foram concluídos com diferentes objetivos, que o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais ainda é um desafio para nossas políticas públicas, para nossos profissionais da educação, para os pais de alunos com necessidades especiais e, acima de tudo, para os próprios alunos em processo de inclusão.

Estudos como o de Bernardes (2003) e Jusevicius (2002), que lançaram como objetivos explorar as concepções de professores acerca da inclusão escolar, revelam que a falta de formação especializada, a inexistência de recursos adequados e de apoio técnico constante, assim como a realização de serviços de atendimento paralelo e a redução do número de alunos em sala, foram alguns dos desafios e necessidades apontados pelos professores para justificar o pouco avanço do processo de inclusão.

No entanto, o que se vem percebendo é que essas deficiências passam a se constituir barreiras secundárias ao se considerar o distanciamento existente entre a legalidade e objetividade das políticas educacionais inclusivas, e a realidade vivida nas ações educacionais que a escola desenvolve. Pesquisas como as de Emílio (2004), Viana (2005), Franca (2005) e Crespo (2005), que abordaram o contexto educacional e suas deficiências frente à proposta educacional inclusiva, apontam, de diferentes formas, que as barreiras para um processo inclusivo parecem polarizar a discussão da contextualização dos valores mais implícitos da proposta, tais como o clima escolar e as resistências, que por ventura possam ser vivenciadas pelos protagonistas envolvidos, assim como uma formação acadêmica satisfatória, que seja relacionada à reflexão e à abordagem das diferenças.

Carmo Neto (2000) aponta que professores e demais profissionais da educação apresentam dificuldades na construção de novas representações do aluno com necessidades especiais, além de indicarem sentimentos ambíguos quanto ao processo inclusivo. Já para Tessaro (2004), os resultados de sua pesquisa indicam que os professores apresentam não só um conceito insatisfatório sobre inclusão, que viria a dificultar novas representações, mas também indicam, de certa forma, atitudes e sentimentos negativos para com os alunos com necessidades especiais.

Logo, o processo de inclusão escolar implica mudanças radicais na compreensão dos sujeitos e na estrutura da escola, questionando, inclusive, os mecanismos sutis de exclusão aos quais os alunos parecem predestinados cotidianamente. (CASSOLI, 2006).

Segundo Martins, Almeida e Rossi (2007), ao mesmo tempo em que os professores acreditam ter uma adequada formação acadêmica para lidar com alunos com necessidades especiais, as suas concepções e práticas pedagógicas são limitadas e restritivas, e embasam suas práticas profissionais na reprodução do discurso médico sobre necessidade especial.

No entanto, o que parece também deflagrado pelos estudos desenvolvidos é que a responsabilização do êxito ou não da inclusão é

direcionado para professores. O que se percebe, no entanto, é que os professores, quando indicam suas dificuldades e necessidades, podem também estar chamando a atenção para a sua condição de isolamento profissional. De acordo com Silva (2006), a democratização da gestão e a educação inclusiva se relacionam diretamente, e uma escola inclusiva deve ser, antes de tudo, uma escola democrática.

Por outro lado, o que se vivencia ainda em nossas instituições escolares são práticas que denotam isolamento dos profissionais, e um distanciamento da compreensão sobre a política inclusiva, que, muitas vezes ampara um atendimento segregado no interior das instituições escolares (MARIOTE, 2005), ou ainda o desenvolvimento de programas dissonantes à proposta, cujos resultados são preocupantes, como os apontados no estudo de Lima (1999) que, ao buscar caracterizar o funcionamento de uma sala especial em escola regular, constatou entre alguns dos desafios vividos pelas profissionais, desde a dificuldade em definir e caracterizar os alunos encaminhados para suas salas especiais sem o devido diagnóstico, até o processo de cisão entre as profissionais dessas salas e os demais profissionais dos ciclos regulares.

Segundo Jurdi (2004), a consideração de uma política educacional que visa a implementar a inclusão como uma forma de descristalizar o insucesso e o fracasso a que muitos alunos estão submetidos parece se contrapor ao desafio de re-significar esses alunos, como indivíduos criativos e saudáveis. No entanto, não podemos desconsiderar os desafios vivenciados por esses profissionais, que como já indicado muitas vezes assumem isoladamente sua prática inclusiva de trabalho. Para Angelucci (2002), pode ser constatada a percepção de constante ameaça e, conseqüentemente, a sensação de sufocamento que a implementação das propostas inclusivas está causando, ao se desconsiderar os limites e desafios dos próprios educadores, na consideração de sua prática profissional e de seus alunos.

A responsabilidade pelo processo de inclusão vivida até então isoladamente pelos docentes, denotam sentimentos de paralisação frente às possibilidades de novas representações, como por exemplo, que permitam a

compreensão de processo educativo construído cotidianamente em consideração as necessidades e dificuldades vividas. (LIMA, 2005).

De acordo com Serra e Paz (2007), é necessário desenvolver estudos que contemplem uma visão sistêmica da inclusão, não atribuindo apenas ao professor a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas.

Urgentes são ainda a elaboração e construção de instrumentos e recursos pedagógicos que favoreçam o professor em sua prática cotidiana, além do refinamento dos relatórios psicopedagógicos desenvolvidos no acompanhamento dos alunos incluídos. Segundo os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida por Gurgel (2002), os relatórios que descrevem o rendimento e progresso acadêmicos dos alunos, assim como suas dificuldades e necessidades, em sua maioria são construídos com a descrição minuciosa das dificuldades dos alunos, sem indicar possibilidades e necessidades que orientem o trabalho docente. Desta forma, tal como elaborado o relatório que poderia subsidiar novas ações profissionais parece ser estruturado para o cumprimento burocrático da instituição, sendo irrelevante para o trabalho pedagógico.

É com a consideração de que o processo de inclusão escolar é um projeto que implica o envolvimento de todos, que pesquisas como de Bernardi (2004) e Almendra (2005), explorando a percepção de pais de alunos com necessidades especiais e pais de alunos sem necessidades especiais se tornam relevantes, ao indicar que em ambos os grupos de participantes, há falta de conhecimento e informação quanto ao processo de inclusão escolar.

Assim, de modo geral, diversos estudos sobre a proposta de inclusão escolar parecem alertar para a importância de uma maior atenção na implementação das políticas, enfatizando que a proposta só será efetivada com sucesso quando compreendida como consequência de uma discussão da necessidade de mudança do paradigma educacional vigente. Esta mudança de paradigma deve dar ênfase a um maior compromisso com a diversidade humana e com as transformações das representações das diferenças. (BASTOS, 2003; CARMO, 2000; PRETTO, 2002; PESSINI, 2002).

Para Souza (2006), de maneira geral, as pesquisas que tratam das políticas educacionais refletem, explicitamente, o discurso da educação como instrumento para o enfrentamento do processo de exclusão social, acrescido da possibilidade de justiça social da escola para todos, inclusive, para as pessoas com necessidades especiais. Estas mesmas políticas abordam e divulgam, em suas diretrizes, a importância do processo de socialização em detrimento de currículos conteudistas, em respeito ao ritmo de cada criança. Porém, a autora conclui que, embora esses princípios sejam, em tese, democráticos, na verdade existe um hiato entre a intenção e a realidade vivida em nossas escolas.

Ainda de acordo com Souza (2006), dentre as principais causas do distanciamento entre a intenção e a realidade educacional em nosso país, podem ser destacados os seguintes pontos: a manutenção das formas hierarquizadas e pouco democráticas das políticas educacionais; a desconsideração da história profissional daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; a implantação das políticas sem a articulação com a infraestrutura necessária; a manutenção de concepções a respeito do aluno e de sua família de classes populares, que desqualificam uma parcela importante da população, para a qual essas políticas são dirigidas; desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores, e, por fim, a alienação do trabalho pedagógico.

Já segundo Sommer (2007), existe uma hipótese de que a ordem do discurso escolar tem efeito na produção das identidades dos professores, ao materializarem a educação. Dentre estes discursos, a concepção de que a função da escola é produzir sujeitos críticos parece se contrapor à concepção da criança compreendida como universal e linearmente determinada biológica e psicologicamente, compreensões que atualmente parecem pano de fundo das ações de exclusão escolar.

Portanto, autores clássicos da Psicologia posicionam-se quanto à quebra das noções naturalizantes da Pedagogia, as quais a Psicologia Escolar, ao longo dos tempos fortaleceu, ao focar os comportamentos como individualismo e caracterizações universais, que vieram a ocultar e desconsiderar a Educação como processo social, como se os indivíduos se desenvolvessem em

um trajeto imposto, a ser cumprido. (BOCK, 2003; NOVAES, 2001; GUZZO, 2001).

Segundo Bock (2003), com uma visão segmentada e a-política, a Psicologia não integrou em seus conceitos, a realidade social. E é com esta noção que a Psicologia permaneceu nas diretrizes educacionais do país, enfocando o sujeito isolado e deixando ileso e isento de culpa as instituições escolares pelo fracasso de seus alunos, e, conseqüentemente, responsabilizando-os por sua exclusão.

A proposta de inclusão escolar oferece, assim, a possibilidade da revisão das práticas escolares excludentes, que cercam a sociedade historicamente. De acordo com Martinez (2005a), a reflexão constante da ação e compromisso com a mudança no tratamento da diversidade humana se torna o ponto central da participação da Psicologia nesse debate da inclusão e na busca para uma sociedade democrática.

Assim, para Novaes (2001), caberá à Psicologia Escolar encontrar caminhos, distanciados das práticas extremamente técnicas e estáticas que caracterizaram por muito tempo essa área de atuação e procurar construir um modelo que contribua, significativamente, para uma sociedade mais humana, enfocando as múltiplas determinações e relações histórico-sociais.

Como muito bem descrito por Guzzo (2001), ser psicólogo escolar no Brasil é conhecer as necessidades psicológicas de todos os sujeitos envolvidos, independentemente de classes sociais, capacidades físicas ou mentais, em situações de risco ou situações abastadas, “é defender os direitos ao atendimento de suas necessidades e à promoção de seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau”. (2001:89).

Ressalta-se que, para tanto, os desafios dos psicólogos escolares são tão concretos como a concretude dos problemas que assolam as instituições escolares do país. Há que se superar, assim, a necessidade de uma formação política e ideológica, que dê embasamentos para uma ação profissional crítica e construtora da realidade brasileira, contrapondo-se, efetivamente, a uma política

educacional segmentada, massificante e dominadora, que há muito direciona nossas escolas. (GOMES, 1999; NOVAES; 1999).

Para Almeida (1999), a ressignificação da atuação da Psicologia Escolar passa pela apropriação de referenciais teóricos e práticos que reafirmem os processos interativos conscientes e inconscientes, constitutivos dos sujeitos em processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva dinâmica e sócio-histórica. A construção da nova identidade do psicólogo escolar depende, ainda, de uma compreensão de respeito e afirmação às diferenças, garantindo o desenvolvimento do papel de agente social transformador da realidade em nossas escolas, principalmente no que se refere às políticas educacionais inclusivas de alunos portadores de necessidades especiais.

A Psicologia deve buscar romper com a cumplicidade que tem caracterizado sua relação com a Educação, para se apresentar como um conhecimento científico capaz de demonstrar e compreender a dimensão subjetiva da experiência vivida na escola pelas camadas marginalizadas. Porém, para a Psicologia assumir este novo modelo precisa superar a visão naturalizante do desenvolvimento humano, a compreensão do fenômeno psicológico como abstrato e com características universais. (BOCK, 2003).

É unanimidade entre alguns pesquisadores e profissionais da área da Psicologia Escolar, a necessidade de se repensar ações e práticas profissionais mais comprometidas com a transformação social dos interesses da maioria da população. A exigência de uma prática profissional que contemple a construção crítica social, e para tanto, a abordagem das políticas educacionais inclusivas é um dos meios mais efetivos para esta necessária transformação profissional. (ALMEIDA, 1999; GOMES, 1999; GUZZO, 2002; NOVAES, 2001; MARTINEZ, 2005).

Logo, pensar a articulação entre *Educação, Psicologia Escolar e Inclusão* remete à consideração de diferentes entraves, dentre os quais, a adoção de uma ação profissional mais comprometida socialmente como elemento central no processo educacional, pois somente a partir dessa articulação, as diferentes e complexas representações que permeiam o processo de inclusão escolar de

alunos com necessidades especiais poderão ser abordadas de uma perspectiva teórica consistente, que ampare novas zonas de inteligibilidade na compreensão do desenvolvimento humano e de relações escolares de fato inclusivas.

CAPÍTULO 2

***A TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZALEZ REY:
APORTES A UMA ABORDAGEM COMPLEXA DA PROPOSTA INCLUSIVA***

De acordo com Gonzalez Rey (1995), a **subjetividade** pode ser definida, “como a organização dos processos de sentido e significação, que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua”. (1995:108).

Segundo o autor (2004), a abordagem da subjetividade sob este novo prisma, possibilita a compreensão da esfera psicológica, dentro de uma análise complexa, recursiva e multidimensional, ao adotar uma simultaneidade do espaço social e do espaço individual, que rompe com a dicotomia e resgata a processualidade necessária para a compreensão do desenvolvimento humano do aluno em processo de inclusão escolar. As características de um sistema complexo, assumidas pelo conceito de subjetividade, referem-se à recursividade entre as configurações, à permanente emergência de novos elementos precedentes da ação do sujeito, “à configuração de novas qualidades a partir das contradições e confrontações do sistema em seu desenvolvimento, a coexistência do diferenciado, do singular” (GONZALEZ REY, 2005:37).

A subjetividade encarada ao mesmo tempo como significados e sentidos, caracterizadores também dos diferentes espaços sociais que os indivíduos constituem, contribui para romper com as dicotomias individual-social, interno-externo, intra-subjetivo-inter-subjetivo, articulando, dialeticamente, ambos os polos, e expressando seu caráter complementar, contraditório e recursivo.

É nessa intersecção individual/social, que os desafios no estudo da subjetividade tornam-se acirrados, uma vez que não se pode considerar a exclusão entre os processos individuais e sociais, pois implicam reciprocamente na constituição subjetiva do indivíduo e de sua sociedade (GONZALEZ REY, 2002). E mais desafiadora ainda é a consideração e o resgate dos sentidos subjetivos do aluno com necessidades especiais cercados por uma subjetividade social marcante, que vem acentuar sua diferenciação e não considerar adequadamente sua singularização (sentidos individuais).

Podemos questionar se, sob a premissa da fragmentação (como diferentes teorias parecem abordar o tema) com que a subjetividade é explorada

na escola, – instituição que historicamente responde por boa parte da organização dos processos de socialização massificadores - não estaríamos, na verdade, oferecendo elementos que oficializam o processo de exclusão, ao enfatizar aspectos individuais que impossibilitam e colocam em questão a efetividade do processo educacional, por definição processos de socialização e não de singularização.

A consideração da subjetividade limitada a uma ótica dicotômica – ora individual – ora social se torna um elemento de contradição ao ordenamento do desenvolvimento, e dar ênfase a esses elementos isoladamente, coloca-nos, novamente, no abismo inclusão x exclusão. Criar habilidades e estratégias para que os indivíduos compartilhem os elementos dessa normalização social é função primordial da escola, sem, contudo, enfatizar os processos de massificação e aniquilamento dos sujeitos envolvidos.

Para Gonzalez Rey (2003; 2004), a constituição do indivíduo no âmbito da **subjetividade social e individual** não é um processo que siga uma trajetória universal, definida de forma unilateral pelas características dos espaços sociais dentro dos quais os indivíduos vivem. Pelo contrário, a constituição social do indivíduo é um processo diferenciado, em que as consequências para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que as formam dependem dos diferentes modos que adquirem as relações entre o indivíduo e o social.

Explorar a subjetividade como transposição do indivíduo para o social, com a preservação dos mecanismos de articulação indivíduo-sociedade, remete-nos a uma análise complexa e dialética do indivíduo e da sociedade, não indicando um pela exclusão do outro, de forma dicotomizada, como se de um lado houvesse a subjetividade como panorama social, e de outro, a subjetividade, como recurso individual.

Os padrões de interação social são construídos em relação aos processos subjetivos concomitantes, que emergem mediados pela ação de mecanismos psicológicos de assimilação ou interiorização. Por conseguinte, fica claro que, a partir dessa interpretação, a construção da subjetividade social e da subjetividade individual não depende somente da intencionalidade dos agentes

sociais, institucionalizados ou das esferas individuais, mas também dos complexos de estruturas organizacionais e instituições, relações, tradições e normas, instituídas historicamente pela sociedade. (HERNANDEZ, 2005).

A subjetividade, desta forma, não é uma abstração, mas o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos. Por outro lado, a subjetividade individual é resultante da própria perpetuação dos significados e sentidos que caracterizam os sujeitos singulares, dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem. (GONZALEZ REY, 2003).

O autor complementa que por meio da subjetividade compreende-se a dificuldade de supor uma ordem regular na dinâmica do sujeito, por definição, singularizada. A relação entre o atual e o histórico na produção de sentido é um dos elementos no qual se destaca a importância da categoria de sujeito. Nessa perspectiva, a “configuração de sentido dominante da atividade do sujeito acontece por meio dos posicionamentos ativos do sujeito no curso de suas diferentes atividades”. (GONZALEZ REY, 2005:35).

A condição do sujeito individual só é impulsionada dentro de um tecido social, em que os momentos de subjetividade social e individual, que embora expressos em momentos contraditórios, fundem-se em dimensões processuais permanentes. O desenvolvimento do sujeito individual é impulsionado por suas relações e integrações sociais, que necessariamente passam a constituírem-se como elementos de sentido na organização desses sistemas. E, assim, o desenvolvimento do sujeito individual e sua subjetivação é parte articulada com todos os sistemas de relações sociais das quais faz parte e se configura subjetivamente. (GONZALEZ REY, 2002).

Portanto, é no perpasso subjetividade social e subjetividade individual que a singularidade dos sujeitos deve ser considerada, e somente assim, com o realce de seu desenvolvimento como sujeito individual, é que serão geradas novas redes de relações sociais, que poderão atuar na transformação das redes anteriores. O resgate dos alunos com necessidades especiais como “sujeitos” não

mais formatados em estereótipos delimitadores é a base para a configuração de novos sentidos sociais e individuais, que alavanquem suas identidades, criando novas configurações sociais e individuais, com ações e valores próprios.

As relações entre subjetividade individual e subjetividade social não são dicotômicas, isoladas ou fragmentadas. A referência atribuída à subjetividade social que integra diferentes zonas de sentidos da vida social do indivíduo apenas será configurada como sentidos subjetivos quando atrelados à auto-organização resultante da organização histórica do sujeito, em correspondência às próprias configurações subjetivas individuais. Pensar a subjetividade como uma possibilidade de singularização congruente ao processo de socialização, vem nos oferecer uma nova compreensão acerca do sujeito. Ao abordarmos a subjetividade em traduzidas formas de subjetivação, dotamos o sujeito de possibilidades para que drible ou formule atalhos que o direcionem em um processo satisfatório de desenvolvimento, sem o aniquilamento de suas próprias características. Desta forma, explorar a subjetividade como singularização e socialização, em um processo contínuo e recursivo, remete-nos à abordagem dos sentidos de seus conteúdos.

De acordo com Gonzalez Rey (1989; 2003), é de extrema importância o avanço na compreensão da complexidade da ação social dos sujeitos, assim como na consideração do caráter subjetivo de tais ações e contextos. As configurações que caracterizam a subjetividade social são concretizadas em espaços de relação, nos quais o sujeito atua, assim como nos diferentes climas, valores e costumes, nas representações e crenças, considerando-se os seus códigos emocionais, impulsionados para a delimitação do espaço subjetivo de sua ação. (GONZALEZ REY, 2001; 2002).

Segundo o mesmo autor, o **sentido subjetivo** pode ser compreendido como uma complexa combinação de emoções e processos simbólicos, vivenciados em diferentes momentos e diversas esferas processuais da vida dos sujeitos. Em suas palavras: pode ser definido, ainda, como “toda a emoção que se integra em uma cadeia de produção de emoções, em qualquer espaço da vida humana (...), não se reprime, e não atua como uma entidade invariável, mas como uma processualidade constante”. (2005:41).

Ainda de acordo com o autor, o sentido subjetivo flui na subjetividade sob formas distintas, e tem como características centrais sua infinita versatilidade e uma ação constante recursiva que não podem ser consideradas padronizadoras, uma vez que denotam a existência singular e o caráter específico da subjetividade individual. Ressalta, também, que os sentidos subjetivos não são considerados como reflexos de uma ação direta social, pois se caracterizam, por definição, por uma produção sistêmica subjetiva.

O sentido vem indicar novas possibilidades para o sujeito frente a desvios direcionados por questões mais implícitas, estabelecendo atalhos para que não ocorram rupturas em seu processo de socialização. É uma possibilidade de estabelecer novas relações, além das esperadas, e intercambiadas com outros sentidos e significados de outros sujeitos. Os sentidos subjetivos viriam, assim, possibilitar ao sujeito criar correspondências entre suas próprias significações e as significações a ele atribuídas. Não é uma ação de correspondência linear, pois aquilo a ele direcionado por seu contexto de vivência não é, necessariamente, aquilo por ele significado.

Os sentidos expressariam direções de contato e convergência entre um “eu e um outro ou vários outros”, preservados em suas singularidades e diferenciações, mantendo sistemas individuais e singulares. Tratar da capacidade do sujeito de configurar sentidos vem possibilitar uma análise do indivíduo dentro de uma nova esfera de compreensão de seu desenvolvimento.

Explorar o sentido subjetivo nos seus intercâmbios com a subjetividade social parece, portanto, uma das formas mais efetivas de resgatar o indivíduo em seus sistemas de linguagem, não como reflexo ou correspondência linear a um mundo objetivo - “do outro”, mas como possibilidade de articular um mundo paralelo – “do eu”, como organização própria e singular, que, posteriormente, possa ser significado dentro de uma esfera social.

De acordo com Gonzalez Rey (2005), vale ressaltar que a subjetividade não é fundada em variantes universais, mas em unidades centrais, de diferentes configurações de sentido, que integram o atual e o histórico em cada momento da ação do sujeito. As configurações subjetivas sociais não se

contrapõem aos sentidos subjetivos individuais, assim, é impossível compreender a subjetividade individual isolada dos espaços e configurações sociais que contribuem para sua produção.

O conceito de configuração subjetiva refere-se ao sistema de significações e sentidos subjetivos, em que se organizam a vida psíquica do sujeito e da sociedade. Sentidos estes que não estão subordinados a uma lógica racional externa, e nem linearmente interna, pois a subjetividade não é uma organização intrapsíquica que se esgota no indivíduo, mas um sistema aberto e em desenvolvimento, que caracteriza, também, a constituição dos processos sociais. Segundo Gonzalez Rey (2002; 2003), as configurações subjetivas devem ser entendidas como sistemas bastante complexos, pois são orientadas por zonas de desenvolvimento contraditórias e situadas na relação subjetividade individual e subjetividade social em cada momento particular do sujeito.

Essas configurações subjetivas complexas precisam ser exploradas, não mais de forma dicotômica e fragmentada, como fator externo aos indivíduos ou como fatos determinantes de suas ações, mas como processos implicados dentro de um sistema recursivo e complementar, em um sujeito que o constitui e é constituído, simultaneamente.

Toda produção de sentidos subjetivos é o resultado da tensão entre os sentidos que aparecem no percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem esse momento, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta dessa ação. De acordo com Gonzalez Rey (2005), a dimensão de sentido abre uma nova zona de sentidos na representação da psique, que rompe, definitivamente, com a representação de um relacionamento linear entre um evento objetivo e sua significação psicológica, propiciando superar a dicotomia entre externo e interno.

Entretanto, a discussão e redirecionamento da Psicologia passam a integrar as discussões não apenas com a mudança da compreensão do homem, agora responsável por suas construções e determinantes em suas relações. De acordo com Gonzalez Rey, *“La realidad adquiere significación para el desarrollo*

humano a través de su expresión en las formaciones subjetivas de ese proceso (...)". (1997:39).

É com a **Teoria da Subjetividade**, que o aparecimento do caráter cultural da psique se efetiva, representando a Psicologia em uma relação dialética, sistêmica e complexa, como possibilidade de resgate as dicotomias (cognitivo/afetivo; racional/emocional; individual/social). (GONZALEZ REY, 2001).

Resgatar a subjetividade fundante e presente tanto nas ações sociais como nas ações individuais, impulsionará conforme citado por Gonzalez Rey (2005), a consideração dialética entre o individual e o social, relação esta há muito descaracterizada pelas concepções mecanicistas e passivas do determinismo sócio-histórico sobre o indivíduo. (GONZALEZ REY, 1989).

Desta forma, o histórico e o atual existem configurados em sistemas dinâmicos que expressam diferentes formas do nível subjetivo, e a configuração entre ambos direciona e alavanca as construções e constituições do sujeito. (GONZALEZ REY, 1997).

De acordo com Gonzalez Rey (2004), a organização da subjetividade é sistêmica, intercambiando tanto os sentidos subjetivos individuais como sociais, e assim a sociedade não atuante tanto por seus aspectos objetivos, e, prioritariamente, pelos aspectos subjetivos que integram e expressam-se de múltiplas formas.

O autor complementa que se torna de extrema necessidade o avanço na compreensão da complexidade da ação social dos sujeitos, assim como a compreensão do caráter subjetivo de tais ações e contextos.

Porém, vale ressaltar, que a condição do sujeito individual só é impulsionada dentro de um tecido social, nos quais os momentos de subjetividade social e individual, que, embora expressos em momentos contraditórios, fundem-se em dimensões processuais permanentes. (GONZALEZ REY, 2005).

O desenvolvimento do sujeito individual é impulsionado por suas relações e integrações sociais que, necessariamente, passam a constituir-se como elementos de sentido na organização desses sistemas. E, assim, o

desenvolvimento do sujeito individual e sua subjetivação é parte articulada com todos os sistemas de relações sociais das quais faz parte. (GONZALEZ REY, 2003).

De acordo com Gonzalez Rey (2005), esses sentidos subjetivos são singulares e individuais, não se esgotam no próprio indivíduo (subjetividade individual), mas sim, organiza um sistema aberto fundante na constituição e desenvolvimento dos processos sociais (subjetividade social), ultrapassando assim, a capacidade imediata de conscientização frente às emoções que causam ações concretas. O processo de configuração de sentidos subjetivos é histórico e mediado. O sujeito, com sua processualidade reflexiva, constitui e constrói o contexto no qual está inserido.

Nesta nova vertente teórica, com a devida consideração aos aspectos subjetivos envolvidos no desenvolvimento humano, entrelaçam-se relações dialéticas do indivíduo em um nível subjetivo, que é parte de outro sistema mais complexo, o social. O sujeito vivencia assim, simultaneamente, aspectos internos e externos em suas relações, o que denota que a subjetividade não apenas se configura em um nível individual, mas que a própria cultura, dentro da qual se constitui o sujeito individual e da qual ele é também constitutivo surge como representação de um sistema subjetivo gerador de subjetividade. (GONZALEZ REY, 1997).

De acordo com o autor, o sistema vivo em seu nível subjetivo é parte de outro sistema complexo (social), que aparece simultaneamente, como interno/externo nas relações do indivíduo. O interno se constitui subjetivamente através das emoções e informações simbolizadas que constantemente se produzem no indivíduo, e o externo é sua condição interativa social.

A produção de sentido é marcada por uma processualidade, se ora os sentidos sociais, como já citados, respaldados pela dominância social, enfocam a delimitação e a estigmatização dos sujeitos, ora a configuração de sentidos individuais realçam as peculiaridades dos sujeitos que compõem esta rede social. De acordo com o autor, a Teoria da Subjetividade surge com a intenção de compreender a dialética da relação entre individual e vida social, favorecendo a

compreensão da condição singular do sujeito, possível somente a partir da compreensão do caráter subjetivo de sua constituição psicológica, o que nos remete a compreendermos o fenômeno da inclusão escolar sob o enfoque de novos olhares.

CAPÍTULO 3

**OUTROS OLHARES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO
E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ALUNO**

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão, o processo de inclusão deve propiciar o direito de cada aluno constituir sua própria identidade, ao mesmo tempo em que deve saber reconhecer essa identidade, os direitos de igualdade e respeito às diferenças dos outros (BRASIL, 2008). Porém, a consideração das questões singulares, que perpassam os contextos escolares, caracterizados como espaços padronizantes, leva-nos a resgatar a análise dos sentidos e significados vividos no contexto escolar, frente ao processo de escolarização, e suas conseqüentes singularizações e socializações, que como se sabe, podem se transformar em aspectos potencializadores ou dificultadores, no processo educacional dos alunos com necessidades especiais.

A identificação de nossos próprios conteúdos (sentimentos, valores, perspectivas, entre outros), só pode ser uma formulação própria após um intercâmbio social, pois é a partir do outro que desenvolvemos esta compreensão, isto é, nos diferenciarmos na medida em que interagimos e nos identificamos. Por outro lado, o outro só se torna 'outro' dentro de um sistema de interlocução conosco. Seus conteúdos individuais só poderão ser reservados por meio de uma articulação social que venha a promover ações de ruptura e diferenciações. (MERLEAU-PONTY, 1994).

Para Merleau-Ponty (1994), através da percepção, além de conhecer o outro o sujeito tem a possibilidade de descobrir um "eu", não delimitado apenas à consciência de existência por intermédio do corpo, mas também relativo às intencionalidades, aos posicionamentos e aos sentimentos diferentes dos seus.

Segundo Siqueira (2002), a presença de um *eu* e de um *outro* só se transforma em um fato (não apenas objetivo), desde que ambos sejam compreendidos ou vividos por um *eu* e por um *outro* distintos, e que assim possa aceitá-lo reciprocamente. Abordar esta mesma relação, considerando alunos com necessidades especiais faz emergir uma questão central: como poder se identificar com um sujeito que apresenta características físicas, sensoriais e cognitivas por vezes muito diferentes das minhas? O processo de diferenciação parece, sobreposto, a qualquer identificação.

Segundo Berger e Luckman (1976), a relação de socialização está intimamente ligada à produção emocional, no entanto, só se pode falar de interiorização, e portanto, socialização de fato, quando o indivíduo absorve os papéis e as atitudes dos outros como suas, quando há, primeiramente, um processo de identificação.

Ainda de acordo com os autores, existe um processo dialético entre a identificação com o outro e a auto-identificação, ou seja, um processo tensional entre a identidade atribuída e a identidade apropriada. Neste caso, cabe ressaltar, que a identidade atribuída a alunos com necessidades especiais só pode ser apropriada por este aluno atrelada ao mundo que a formaliza, ou melhor, esta identidade a ser apropriada só é possível em um meio que confirme esta auto-identificação.

Para Merleau-Ponty (1990; 1994), o processo de reconhecimento entre o “eu e o outro”, necessário para explorar e compreender as intencionalidades, sentimentos e necessidades deste outro, que só se transforma em outro, quando a percepção de si (eu), abre a possibilidade desta diferenciação e o reconhecimento deste outro, é embasado por uma processualidade dialética constante.

De acordo com Siqueira (2002), a percepção que tenho do outro não é estática, como um manequim, cuja vida interna-externa deva ser imaginada. O outro é uma totalidade viva e expressiva, cuja compreensão é realizada com o estabelecimento da reciprocidade entre a intenção do outro e a minha própria intenção.

O que se percebe nas relações sociais de indivíduos com necessidades especiais é uma visão cercada de ideologia e representatividade social que tende a descontextualizar o sujeito de sua história e realidade, considerando-o muito mais como ser abstrato e ideologizado, do que sujeito concreto de uma ação. De acordo com Sá (1992), uma visão naturalizante, confirma práticas assistencialistas que cercam a ação educacional oferecida a esses alunos, “muitas vezes com concepções autoritárias, baseadas em

sentimentalismos em que o deficiente é tratado como inferior, subalterno e infantil.” (1992:15).

Para Araújo e Schmidt (2006), o processo de inclusão, e conseqüentemente, a ação de exclusão presente em nossa sociedade se dá, muitas vezes, pela compreensão e pela crença de que as necessidades especiais são impeditivas, denotando uma desconsideração das potencialidades desses indivíduos.

Os autores complementam que, ao explorar o processo de inclusão de portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho, obtiveram em seus estudos resultados que indicaram que as empresas entrevistadas apresentavam um marcante desconhecimento das potencialidades dos indivíduos por ela contratados, sendo latente a ênfase dada às suas dificuldades.

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

Assim, tratar do tema da subjetividade de alunos com necessidades especiais nas escolas é questionar, também, um processo de generalização que esses indivíduos são obrigados a passar, explorando quais são os sentidos configurados neste processo. (GONZALEZ REY, 2001).

Segundo Silva (2006a), “o indivíduo não é um ser natural que se emancipa dentro dos limites de si mesmo (...) a autodeterminação ocorre na medida em que, tomando consciência do mundo, adquire consciência de si” (2006a: 433). A autora complementa ainda que o sujeito se concretiza nas ações sociais que são direcionadas por relações de não diferenciações e, portanto, de exclusões dos iguais em relação aos diferentes.

De acordo com Silva (2000), a efetivação de ações que realmente propiciem maior reconhecimento e respeito a todas as pessoas, parece esbarrar na compreensão de conceitos, como: identidade, diversidade e diferença. Os conceitos de identidade e diferença são muitas vezes considerados como sinônimos, por estabelecerem uma profunda interdependência. A identidade depende da diferença, assim como a diferença depende da identidade. A relação de dependência se caracteriza por um processo de constante construção e representação permeado social e culturalmente pelo fundamento da normalização.

Ainda segundo o autor, no âmbito educacional, a falta de compreensão dos conceitos resulta em duas grandes vertentes que direcionam as práticas pedagógicas: a prática liberal e a prática terapêutica, ambas desprovidas de um real significado do processo de construção da diferença e mais focadas na consideração da estigmatização do desenvolvimento humano.

Pensar um sujeito como reflexo das exigências sociais é bastante diferente de pensá-lo como construtor de suas condições, e abordar os sentidos por ele configurados é aproximar-se desse segundo modo -, e é este ponto de discussão sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais que merece ser destacado. Não podemos nos esquecer que os padrões tão firmes de caracterização de portadores de necessidades especiais criam possibilidades de socialização, mesmo, que ora tendam a ações de exclusão, ora a ações de compensação, mas que muitas vezes são fielmente assumidas pelo próprio indivíduo, como formas alternativas de reconhecimento. Quando diferenciados, também por uma imposição social, atalhos parecem direcionados, e assim, esses indivíduos como garantia de sobrevivência social parecem configurar como próprias as significações a eles atribuídas. (GLATT, 1991).

Segundo Glatt (1991), os papéis atribuídos socialmente aos indivíduos com necessidades especiais têm uma dupla função, servem tanto de ingresso e indicação ao local adequado onde eles devem se sentar, como também determina o *script* que o indivíduo terá que atuar em suas relações no “Teatro da Vida” (1991: 09). De acordo com a autora, com os papéis demarcados, não só o sujeito com necessidades especiais passa a agir segundo as atribuições a ele impostas,

mas também os outros atores sociais que com ele venham a contracenar e que tendem a visualizá-lo reforçando apenas seus aspectos estigmatizados.

Para Silva (2006), o corpo marcado pela deficiência ou seus prejuízos faz referência à imperfeição humana, que parece remeter a todos a uma situação de inferioridade que impede trocas relacionais mais adequadas. Outro ponto destacado pela autora é a superficialidade das relações sociais que mantemos com os indivíduos com necessidades especiais e que nos pressiona a assumir uma relação social não com o indivíduo, mas com seu rótulo. “Nesse processo de rotulação, o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a identificar-se com uma tipificação que o nega como indivíduo (2006:424). Assim, grande parte das pessoas parece não se relacionar com o portador de necessidades especiais, mas interage com o seu rótulo e com seus atributos conferidos e impostos pela sociedade que o cerca. (GLAT, 1991).

O estigma baseado em definições sociais é central no prejuízo da socialização primária dos alunos portadores de necessidades especiais. “O indivíduo aleijado não tem virtualmente defesa subjetiva contra a identidade estigmatizada que lhe é atribuída”, torna-se prisioneiro da realidade imposta por suas relações sociais, mesmo que esta realidade lhe seja estranha. (BERGER; LUCKMAN, 1976:112).

Os autores complementam, ainda, que nesta situação de incongruência, a socialização desses indivíduos tende a não ter sucesso, pois haverá um grau de assimetria constante entre a realidade atribuída e sua interiorização, que refletirá apenas parcialmente este mundo.

Segundo Merleau-Ponty (1994), a constatação da diferenciação “eu - outro”, por si só não garante uma ação de socialização e singularidade, pois pelo contrário, o processo de nos diferenciar do outro, até para possamos nos constituir, quando não acompanhada de uma constante configuração de sentidos é também responsável pela ruptura dos mecanismos de intercâmbio social. Serão os nossos próprios sentidos configurados que oferecerão a possibilidade da mão-dupla constante nesse processo: diferenciar-me do outro e com ele intercambiar. (GONZALEZ REY, 2003).

Segundo Michels (2006), há duas tendências que permeiam a inclusão de alunos com necessidades especiais. Uma é a perspectiva propositiva, que se caracteriza por uma ausência de análises sociais e a instauração de modelos pré-definidos e explícitos de consideração do aluno. Outra é a analítica, permeada pela discussão e consideração das condições históricas, que vê os alunos como sujeitos constituintes e constituidores de suas próprias relações sociais. Cabe ressaltar que a realidade atual das escolas é amparada pela primeira tendência, que corresponde às conseqüentes ações de exclusão vivenciadas nas escolas.

Para Gonzalez Rey (2004), a Psicologia, há muito vem desconsiderando a recursividade e a concretude presentes no processo de desenvolvimento humano. A compreensão do desenvolvimento esfacelado em distintas vertentes (intelectual, física, motora, moral, profissional, sexual, etc.) acarreta uma representação do indivíduo de caráter individualista, limitado e reativo, que se transforma em polo dificultador para a implementação de uma educação inclusiva para alunos com necessidades especiais.

De acordo com Martinez (2005a), é este paradigma simplificador que assola fortemente a concepção determinista do desenvolvimento humano que a Psicologia muito se apropriou. A busca e a concretização da análise da regularidade, com o estabelecimento das relações de causa-efeito, ou ainda estímulo-resposta, direcionadas pela decomposição das partes que compõem o contexto de desenvolvimento estão ainda muito arraigadas na exploração do desenvolvimento dos alunos.

Ainda de acordo com a autora (2004), outro ponto que dificulta uma análise complexa do desenvolvimento humano é a prepotência que o caráter da racionalidade adquiriu e que acarreta certo desprezo das esferas da emocionalidade presentes na experiência. Esta dicotomia razão/emoção vem acarretando cruéis conseqüências, pois é dentro do paradigma racional que os conteúdos acadêmicos são ministrados, sem se dar a devida importância para os desdobramentos emocionais desse processo.

A Educação, de um modo geral, parece não comportar mais um modelo estanque e invariável, exigindo a reformulação de ações e atuações, que

considerem as construções e constituições sociais complexas dos alunos com necessidades especiais. De acordo com Morin “a complexidade é vivenciada onde quer que se produza um emaranhamento de ações e interações, de retroações”. (1996:274). A complexidade presente no desenvolvimento humano envolve as relações dialógicas recursivas, não lineares ou fragmentadas, além da totalidade das experiências sociais e individuais, que são criadas e criadoras em um determinado tempo e espaço humano. É dentro desta perspectiva que o desenvolvimento humano precisa ser compreendido, como uma ação produtora, antagonista e recursiva que está ligada por todos os lados à estrutura da cultura, da organização social e da práxis histórica.

Concepções mais complexas do desenvolvimento humano tornam-se consonantes ao processo de inclusão escolar ao propiciar compreensões mais efetivas das realidades vividas pelos agentes humanos, em suas construções e constituições sociais. (GONZALEZ REY, 2002).

De acordo com Simão (2004), o diálogo só pode ser considerado interacional, ao implicar o desenvolvimento de quem conhece, e a implicação daquele que é conhecido. Esta relação deve ser tomada de significação cognitiva, mas também afetiva, considerando-se a contextualização dos agentes envolvidos. Abordar as interações dialógicas é condição central para repensarmos o processo de desenvolvimento humano, com a consideração dos sujeitos como ativos e construtores, com a devida exploração dos significados e da compreensão interpretativa. Considerar uma ação dialógica e recíproca acerca da alteridade deve gerar conflitos criativos, em que emergem novas possibilidades de construção da identidade do sujeito nas relações com a alteridade.

De acordo com Tacca (2004), é no espaço de sala de aula, configurado nas relações de alteridade, que o valor das trocas e negociações evidencia os canais de caracterização dos agentes envolvidos dentro de um movimento com múltiplas e complexas possibilidades de construções de singularidades e diversidades.

A análise do desenvolvimento como um evento complexo permeia o resgate da ação dialógica, ao propiciar uma abertura ao novo e inesperado a

surgir na relação pedagógica, recuperando o papel do professor e a ilimitada caminhada do aluno em seu processo acadêmico, avaliado agora não apenas pelos conteúdos disciplinares e comportamentais esperados, mas também por seus progressos individuais e sociais permanentes. (TACCA, 2005).

Assim, a prática dos profissionais da educação tem de ser entendida em patamares mais profundos, no campo da ação humana, baseadas no sistema de valores que abraçam e que inspiram sua ação e seu pensamento. É ingênuo pensar que requalificando, ilustrando, transmitindo ciência ou novas teorias sociais, de didática ou de currículo, a sociedade e os cidadãos, assim como a escola e seus mestres mudarão. Essa é a tradição positivista que ignora os valores, o senso comum, a sensibilidade e a intuição humanas tão determinantes das práticas sociais, educativas e culturais, pois acima de tudo, toda ação educativa é anteriormente uma ação humana. (ARROYO, 1998).

Os sentidos sociais e individuais expressariam, assim, direções de contato e convergência entre um “eu” e um “outro”, preservados em suas singularidades e diferenciações, mantendo sistemas individuais e singulares. Tratar da capacidade do sujeito de configurar sentidos vem dotar o indivíduo de uma nova forma de atuação em seu próprio desenvolvimento, não como correspondência linear às exigências externas, mas como ativo, tanto na correspondência dessas exigências como na construção de premissas que as mantêm. Gonzalez Rey (2003) enfatiza, para tanto, o caráter gerativo, alternativo, que pode ser contraditoriamente produzido nas relações do sujeito com o meio.

A **subjativação** estabelece a ponte entre a individualidade impossível de ser resgatada e considerada em sua gênese e os processos de socialização, que dependem, de modo central, de um sistema de intercambio cultural, mas que por outro lado preserva uma singularidade do indivíduo (GONZALEZ REY, 2004). Considera-se, desta forma, que o sentido é a possibilidade de articulação dos conteúdos mais intrínsecos do sujeito e sua expressão no contexto social. Tornar-se um ser da “realidade” exige intercâmbio e construções de normas e mecanismos que possam ser compartilhados socialmente. Permanecer fora desta articulação, à margem do processo de socialização aponta uma não organização individual como sujeito em seu meio social.

Em uma relação de atribuição de algo por um “outro” e o processo de apropriação por um “eu”, é um processo de constantes divergências: este “eu” modifica a forma original daquilo que lhe foi atribuído de acordo com suas próprias necessidades. Esta ação de configurar diferentes significados entre o embate eu-outro, precisa ser redirecionada a um novo contexto de relações, que só atingirá este alvo se dotado de um espaço de subjetivação. Como resultado dessa confrontação diversas situações exigem que o sujeito se reconheça e delimite o espaço de sua ação, “e o espaço em que encontra congruência consigo mesmo na situação que está enfrentando.” (GONZALEZ REY, 2003:263).

Segundo o autor, a possibilidade de se explorar quais são os elementos da subjetivação que este mesmo indivíduo vem a direcionar estabelece uma nova via de intersecção em seu processo de socialização. Serão essas subjetivações que direcionarão seus próprios significados acerca de suas vivências, que poderão trilhar novas correspondências do sujeito ao contexto ao qual está inserido. O espaço de subjetivação viria, assim, imprimir uma nova caracterização dos desvios que acontecem ao longo das experiências, a pretexto de garantir a preservação das características pessoais, direcionando o sujeito a uma forma de representação única e singular, mas que ainda assim, possa ter correspondência social.

É com a definição de subjetividade, subjetividade social, subjetividade individual, sentido e configurações, proposta pela Teoria de Gonzalez Rey, com a consideração complexa e recursiva de elementos contraditórios entre o indivíduo e a sociedade, entre um “eu” e um “outro”, que acreditamos ser possível a compreensão do processo de subjetivação de alunos com necessidades especiais. Pensar na relação deste “eu – outro” de forma dialética nos indica uma possibilidade de não só considerarmos o aluno com necessidades especiais como um “outro” diferente, mas como um “outro” diferenciado. Nesta mesma intersecção individual-social é aberta uma nova zona de compreensão e significação, que não considera somente as representações sociais compartilhadas que são direcionadas a esses indivíduos, mas também as apropriações que esses alunos configuram como agentes sociais, singulares e históricos.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

4.1. Definição da abordagem metodológica do estudo

Nunca faltaram posições críticas ao objetivismo, e possibilidade de uma Psicologia orientada para o resgate do sujeito, historicamente perdido nas vidas individuais e sociais. Entretanto, é na Psicologia Soviética, representada, principalmente, por **Vygostky** e **Rubinstein**, que o social passa a ser compreendido como processo cultural, centrado no indivíduo, relacionado à formação e ao desenvolvimento dos processos psíquicos (GONZALEZ REY, 2003).

O autor complementa que Vygostky, com uma visão sistêmica da psique e um enfoque histórico e cultural, é um dos maiores precursores para uma teoria complexa da Psicologia, ao lançar novas compreensões, frente aos princípios de linearidade e determinismos, tão empregados nos modelos científicos.

De acordo com Gonzalez Rey (2004), Vygostky com a categoria de sentido, elaborada na última etapa de seus trabalhos, inaugura uma visão dinâmica, fluída e complexa como momentos processuais do sujeito. Segundo Vygostky, a produção individual de sentido tem sua origem no encontro singular de um sujeito com uma experiência social concreta. O sentido não representa uma omissão do objetivo e sim uma forma de se representar o processo através do qual o objetivo se converte em psicológico. Sentido é um atributo da objetividade e é gerado por aquilo que o sujeito sente, e que nos leva a tentar conhecer a produção social dessa forma de sentir.

Dentro dessa compreensão da produção do conhecimento, que não pode ser operacionalizada pelas vias tradicionais de pesquisa, a *Epistemologia Qualitativa*, aparece como uma possibilidade de sistematizar princípios de uma vertente de pesquisa de abordagem qualitativa, capaz de integrar aspectos dialéticos e complexos das realidades estudadas.

A *Epistemologia Qualitativa*, formulada por Gonzalez Rey (1989; 2002; 2003) tem como foco a busca pela “produção de conhecimento em psicologia que

permita a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (2002:38), e para tanto, apresenta três princípios fundamentais a serem considerados (GONZALEZ REY, 2002).

1) Compreensão do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento: necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado;

Ao considerar-se a produção construtiva interpretativa, deve-se afunilar a relação sujeito-objeto, com ações que avancem na indução e descrição comum nas correntes objetivistas, que impossibilitam o real conhecimento.

Para Gonzalez Rey (1989; 2002), resgatar os sujeitos é necessariamente enfatizar suas representações sociais, seus significados e significações próprias. Entretanto, esses sentidos tão singulares e individuais não se esgotam no próprio indivíduo (subjetividade individual), mas sim organiza um sistema aberto fundante na constituição e desenvolvimento dos processos sociais (subjetividade social).

Segundo os pressupostos da epistemologia qualitativa, o conhecimento é uma produção humana que, necessariamente, não tem correspondência linear com a realidade estudada, mas precisa ser legitimado com a produção de constantes e permanentes pensamentos e construções categóricas e teóricas do pesquisador acerca do pesquisado, no desenvolvimento de um espaço dialógico.

2) Legitimação do sujeito singular como instância de produção de conhecimento científico: resgate da individualidade/singularidade.

A intersecção sujeito-objeto, que os desafios no estudo das ciências humanas tornam-se acirrados, para tanto, a epistemologia qualitativa de Gonzalez

Rey, reafirma a necessidade da significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. Esta significação é focada muito mais em um caráter dialético, entre as esferas sociais e individuais que configuram os sentidos subjetivos, ou seja, nas relações do próprio sujeito com suas próprias experiências.

Na epistemologia qualitativa, o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa, na qual a expressão das idéias que surgem singularmente tomam legitimidade dentro de um modelo e aporte teórico que está sendo produzido ao longo da pesquisa.

3) Ênfase ao processo dialógico: relações pesquisador/pesquisado;

Uma terceira característica, apontada pela epistemologia qualitativa de Gonzalez Rey, é o caráter interativo do processo de produção do conhecimento, que aponta a necessidade da quebra da dicotomia sujeito (pesquisador) e objeto (sujeito pesquisado).

Para Gonzalez Rey, a epistemologia qualitativa, com o aparecimento do caráter cultural da psique, efetiva-se representando a Psicologia em uma relação dialética, sistêmica e complexa, como possibilidade de resgate das dicotomias (cognitivo/afetivo; racional/emocional; individual/social).

A epistemologia qualitativa surge com a intenção de compreender a dialética da relação entre individual e vida social, e no ato de compreender a pesquisa, privilegia o processo dialógico de comunicação, considerando que os problemas e as questões singulares, sociais e culturais são expressos na comunicação direta e indireta, e dentro de um espaço privilegiado de expressões simbólicas.

4.2. Procedimentos da Pesquisa: contato, convívio e cotidiano

4.2.1. Construindo o cenário da pesquisa

A definição da instituição na qual foi realizado o estudo se deu tendo por base um conhecimento e uma relação profissional prévios estabelecidos com alguns profissionais da escola. Tal relação iniciou-se por um convite à pesquisadora para acompanhar e participar dos Encontros de Discussão promovidos pela Instituição, nos quais profissionais atuantes na proposta inclusiva eram convidados, periodicamente.

Cabe ressaltar, que esses Encontros de Discussão eram divulgados em diferentes esferas da cidade, e abertos de modo geral, à comunidade, e assim, interessados em participar dos eventos, aproximei-me dos profissionais responsáveis da organização desses eventos.

Com uma relação profissional estabelecida, e firmemente reconhecida pela psicóloga da Instituição, os espaços de discussão sobre a proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais foram sendo construídos com interesse mútuo. Esses mesmos espaços de discussão possibilitaram a apresentação e discussão de alguns pontos e objetivos desse trabalho, pontos esses que a instituição, tomando a figura da psicóloga, demonstrou muito interesse, por ocasião de um processo de inclusão com especificidades desconhecidas até então pela instituição.

A princípio, relutei em aceitar o convite, uma vez que a realidade escolar da instituição (escola particular) não condizia com minha experiência anterior de estudos, todos eles realizados em escolas públicas. No entanto, o chamado da instituição somado a possibilidade de realizar um estudo no qual pudesse contribuir de forma ativa na realidade escolar mostrou-se instigante e desafiador, além, é claro, de levar-se em consideração um vínculo estabelecido anteriormente com os profissionais da instituição que viriam a facilitar, e de fato facilitaram, meu acesso e minha permanência para a realização do estudo.

Caracterização da Instituição:

A instituição situa-se na região central e comercial de uma cidade da Região do ABC/D de São Paulo, é composta por capela, auditório (200 lugares), biblioteca universitária e infantil, brinquedoteca, espaço cultural / espaço de expressão corporal / espaço de dança, lanchonete, teatro equipado (450 lugares), quadras abertas (4), ginásio poliesportivo, laboratórios de informática (3), laboratório de robótica, laboratório de física, química e biologia, salas multimídia (3). Oferece serviços nos cursos de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissionalizante e universitário.

A demanda atendida pela instituição é de famílias de nível sócio-econômico médio, que em sua maioria moram em bairros distantes da instituição. O acesso é facilitado por diferentes linhas de ônibus com pontos em frente da escola, além de um volume de transportes coletivos particulares (vans escolares), assim, como uma movimentação de transporte particular nos horários de entrada e saída.

A instituição adota o programa de ensino de nove anos e organiza seus horários em três períodos: o matutino (7h às 12h20m), direcionado para os alunos de 6º ano ao 3º ano do Ensino Médio; período vespertino (13h às 17h30m), que contempla os níveis de Educação Infantil, e do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; já o período noturno (19h às 22h30m) compõem as aulas de Ensino Superior.

Organização político-pedagógica¹:

A escola faz parte de uma das maiores redes de ensino do Brasil, com mais de 100 escolas espalhadas por todo o país. A escola em questão possui 80 anos de experiência, com um único objetivo: *“garantir um ensino de qualidade, baseado em valores e princípios que constroem a dignidade da criança e do adolescente – isso é o que importa para uma formação crítica, que torna cada pessoa capaz de fazer a vida acontecer ao seu redor.”*

¹ Folder publicado para divulgação da instituição.

Dentre os princípios que regem a instituição estão: *expandir o diálogo crescente com a realidade social, respondendo os desafios atuais da educação, visando ainda à formação integral de crianças e jovens para o desenvolvimento pleno do educando e seu sucesso.*

O projeto educativo-pedagógico prioriza: *a estimulação das potencialidades do aluno e faz da escola um lugar de aprendizagem e convivência, de reflexão-ação, de solidariedade e paz. Isso significa despertar a cidadania e formar pessoas capazes de escolher os caminhos certos para trilhar, despertando o respeito pelo meio ambiente, incentivando o aprendizado contínuo e motivando a solidariedade. A instituição é declara que a educação vai além da sala de aula, promovendo cidadania, senso crítico, solidariedade e respeito.*

Corpo docente, equipe e pessoal de apoio:

No período vespertino, no qual o estudo foi realizado, o corpo docente apresentava: uma professora de Educação Infantil; uma professora auxiliar de Educação Infantil, uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental; quatro professoras do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental – todas elas profissionais polivalentes, e mais três professores das disciplinas de Inglês, Informática e de Educação Física.

Dos dez professores, oito têm formação superior, com cursos como Letras, Pedagogia, Educação Física e Artes, uma possui graduação incompleta e um possui formação técnica – oito professores são efetivos da instituição, e dois são estagiários - com horário de trabalho das 13h às 17h30m, com duas horas semanais de atividades e reuniões (com exceção dos profissionais estagiários).

Um diretor e uma coordenadora pedagógica, recém contratada pela instituição e responsável pela organização e dinâmica institucional do período vespertino, além da psicóloga escolar que atua em dias e horários alternados, compõem a equipe técnica da instituição.

A coordenadora pedagógica é formada em Pedagogia e Psicologia, e possui experiência na manutenção de equipes pedagógicas, inclusive de uma

escola própria que manteve por mais de 10 anos. Já a psicóloga escolar tem uma atuação profissional marcante na esfera clínica e diagnóstica, mas após o convite em compor a equipe de trabalho busca adentrar o panorama da Psicologia Escolar e suas novas atribuições.

Três assistentes de andares e salas, responsáveis pela observação e acompanhamento dos alunos nas atividades extra-salas (intervalos, mudanças de sala de aula, atividades e ensaios festivos, entre outros), compõem a equipe de apoio direto da instituição. Ressalta-se que dos três assistentes, dois possuem necessidades especiais. Já a equipe de apoio indireta é composta por dois guardas seguranças, três faxineiras, duas recepcionistas.

4.2.2. Dinâmicas na construção da informação: relações pesquisador/pesquisados

Como apresentado anteriormente, minha aproximação com a instituição escolar onde o estudo foi realizado, deu-se de forma gradativa. Ao final do ano de 2006, tendo conhecimento e interesse na participação dos eventos de discussão realizados na escola, fui me aproximando de alguns dos profissionais que lá trabalhavam, e, em específico, estabeleci uma relação próxima com a psicóloga da instituição.

Meu primeiro contato formal com a apresentação e discussão dos objetivos do estudo em questão foram realizados em alguns encontros que tive na instituição com a psicóloga, na ocasião interessada na busca de materiais acerca do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. Essa relação me aproximou também das discussões que vinham sendo realizadas pela equipe pedagógica no início do ano letivo de 2007, e durante uma dessas discussões a psicóloga se entusiasmou com a possibilidade de que pudesse realizar meu estudo já dentro da própria instituição. Essa possibilidade e seu consequente convite, para mim, se intensificou com a chegada de um aluno no ciclo de

Educação Infantil, que, já nas entrevistas e contatos iniciais com os profissionais da escola demonstrou características peculiares, o que de certa forma me trouxe um grande interesse.

Após o convite realizado e meu prévio aceite em realizar o estudo na instituição, foram necessários alguns encaminhamentos gerais para minha entrada como pesquisadora na escola. Em uma entrevista individual com a psicóloga, foi solicitado que enviasse, aos cuidados da administração da escola, uma síntese do projeto de pesquisa, protocolo de aprovação do comitê de ética em pesquisa (BRASIL, 1996; CFP, 2000), anexos dos termos de consentimento livres e esclarecidos a serem entregues aos participantes (Anexo A, Anexo B), os objetivos e procedimentos a serem realizados, cópia do meu currículo, assim como síntese de estudos anteriores realizados no contexto escolar.

Nas primeiras semanas de março fui gradativamente adentrando à rotina escolar, primeiramente com a apresentação ao Diretor da escola, assim como algumas longas conversas com a coordenadora pedagógica e com a psicóloga escolar. Ficou estabelecido que minha apresentação seria realizada diretamente por elas, sem que eu estivesse presente, assim como haveria um comunicado aos pais, e aqueles que por ventura tivessem dúvidas poderiam entrar em contato direto comigo, após o início de minha participação nas atividades escolares. Assim, fui me aproximando gradativamente dos professores e demais funcionários da instituição, esclarecendo suas possíveis dúvidas, quanto aos objetivos de minha presença na instituição escolar, assim como para confirmar o interesse em participar, procedimento este repetido com os pais nos horários de entrada e saída dos alunos.

Já minha aproximação direta com os alunos, foi definida pelo momento vivido pela instituição, com o recém ingresso de um aluno matriculado na Educação Infantil, que motivou o convite da instituição, para que eu realizasse o estudo.

Meus primeiros movimentos de pesquisa se deram com base no recurso de observação do grupo no qual o aluno com hipótese diagnóstica de autismo, estava sendo incluído, nas atividades extra-salas desenvolvidas

(brinquedão, jogos, atividades artísticas). Nesse primeiro momento busquei realizar as **observações nas modalidades descritivas e seletivas**, que segundo Flick (2004) são meios eficazes para apreensões dos fatos de caracterização com o objetivo de apreender elementos que pudessem facilitar uma aproximação pontual com os alunos e suas professoras.

Após uma semana aproximadamente, pude constatar que as relações, bastante tumultuadas do aluno com a professora e demais profissionais da escola, me impossibilitariam uma aproximação individual com o aluno, devido às suas características peculiares e de um visível empobrecimento do repertório comunicacional. Assim, o espaço inicial de minhas aproximações e interações com os alunos foram definidos pelo contexto do intervalo de lanche, no qual todos brincavam e lanchavam.

Os espaços livres direcionados para o lanche dos alunos, aparentemente, não exigiam muitas estratégias dos alunos, e as amarras, às quais os alunos pareciam presos (atividades acadêmicas, avaliações e exigência curricular) permaneciam mais frouxas e facilitaram o contato, o que possibilitou a aproximação, firmando uma relação dialógica por meio dos **sistemas conversacionais**. De acordo com Gonzalez Rey (2005), os sistemas conversacionais “permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas” (2005:126), com vista à autenticidade e naturalidade da relação. Ainda de acordo com o autor, “a conversação enquanto instrumento define o caráter processual da relação com o outro como um momento permanente de pesquisa.” (2005:49).

O grupo que compunha a turma de Educação Infantil era composto de cinco alunos, sendo três meninos e duas meninas, com idades entre 4 e 6 anos, regido por uma professora polivalente e uma auxiliar de sala. Minhas observações durante os horários de intervalo duraram aproximadamente 20 dias, e após os alunos me identificarem como parte do grupo surgiu o convite para que conhecesse a sala de aula e suas atividades, que prontamente aceitei para me incorporar à rotina diária dos alunos na instituição. Todas as informações decorrentes das observações, dos diálogos e sistemas conversacionais

estabelecidos foram registradas em um *Diário de Campo* (Anexo C), que se tornou um recurso imprescindível para a organização das informações obtidas, e de fundamental importância para a reflexão do processo da pesquisa com base na extensão e complexidade das informações (FLICK, 2004).

Passados os meses de março, abril, maio e junho de observação diária do grupo de alunos em suas diferentes atividades, algumas observações e relatos evidenciados já indicavam pontos relevantes de análise que necessitavam ser mais bem explorados. Assim, em parceria com a coordenadora pedagógica foi pontuado quais os eixos a serem aprofundados em relação ao aluno em questão, pontos esses que seriam retomados logo após o início do período letivo (agosto/2007). No entanto, semanas antes do início das aulas, a psicóloga me informou da desistência da família em manter o aluno na escola.

Desta forma, com a caracterização escolar já realizada, um bom vínculo institucional estabelecido, mas com a saída do aluno até então considerado estudo de caso central dessa pesquisa, a instituição, ofereceu-me a continuidade do estudo, tendo como base as relações escolares de uma aluna com deficiência física, mas que segundo as informações iniciais “já havia obtido com êxito nunca visto sua inclusão em sala de aula.”

Sendo assim, por um lado em pânico com a saída do aluno antes da obtenção de informações suficientes para a análise da pesquisa e, por outro, curiosa com a colocação taxativa da instituição sobre o caso bem sucedido de inclusão da aluna com deficiência física, iniciei o acompanhamento de uma nova turma de alunos, em agosto de 2007.

O processo de aproximação do 2º ano do Ensino Fundamental, e de suas professoras se deu instantaneamente, levando-se em conta que nos meses anteriores, mesmo focando as relações da turma de Educação Infantil, estabeleci relações com os demais alunos e todos os demais professores da instituição. Assim, meu contato iniciou-se já com o acompanhamento das atividades em sala de aula, assim como das atividades extra-sala, ensaios, laboratórios, entrada e saída dos alunos, horários de intervalo, atividades extracurriculares, entre outras.

Minha relação com 18 alunos, sendo 10 meninos e 8 meninas, das quais destacam-se três alunas em processo de inclusão escolar, e suas duas professoras, sendo uma professora polivalente e uma professora de Inglês, solidificou-se em poucos dias, e de observadora, logo dispuseram um espaço semanal de atividades no qual podia ministrar as atividades de acordo com os objetivos e necessidades da pesquisa.

Dentre as atividades desenvolvidas foram realizados, além do registro dos sistemas conversacionais (GONZALEZ REY, 2002; 2005), diversas ***Dinâmicas Coletivas*** de discussão que versaram sobre temas: “escola que temos e a escola que queremos”; “Estudar por quê?; “os deveres de casa”; “meus amigos e meus professores”. Para o autor, tais conversações geram um sentimento de corresponsabilidade nos sujeitos envolvidos no grupo e facilitam a expressão, além de impulsionar a reflexão de todos.

Assim, após os meses de agosto, setembro, outubro e novembro, ao final de dezembro de 2007, passados nove meses de acompanhamento da rotina escolar dos alunos, e com a obtenção de informações suficientes para contemplar os objetivos lançados pela pesquisa, fui indicando aos alunos e professores a finalização de minha participação no cotidiano acadêmico, assim como me comprometi com a entrega posterior de sínteses dos resultados e discussões realizadas.

4.2.3. Participantes: legitimando os sujeitos

Professores:

*Andréia*², pedagoga, recém-contratada como professora, polivalente e regente da turma de Educação Infantil. *Ana*, professora formada no Magistério de

² Em consonância aos postulados na Resolução 196/96 do Ministério da Saúde e da Resolução CFP 016/2000, que regulamentam princípios para pesquisas envolvendo seres humanos, **como o objetivo de garantir o anonimato e preservação da identidade dos participantes serão utilizados nomes fictícios para cada participante.**

2º grau, formada em Educação Física e Licenciada em Artes, com vasta experiência profissional, é professora polivalente do 2º ano do Ensino Fundamental, e *Cristina*, formada em Língua Inglesa e professora da disciplina de Inglês de todas as séries da instituição.

Alunos:

Sara, aluna do 2º ano do Ensino Fundamental, tem deficiência física nos membros superiores (mãos e braços); *Judite*, também aluna do 2º ano do Ensino Fundamental, com severas dificuldades comportamentais; *Sofia*, irmã de *Judite*, vivencia processos constantes de exclusão e marginalização, e também é aluna do 2º ano do Ensino Fundamental, e *Vitor*, sem diagnóstico preciso, é comumente identificado como autista, e foi aluno por um período reduzido na Educação Infantil.

4.3. Análise das informações: produções e construções

Após a vivência institucional por um período de nove meses, muitas foram as informações, observações, relatos e dinâmicas conversacionais firmadas com os participantes do estudo e, desta forma, interessada não apenas na descrição de tais fatos, mas preocupada com a organização e elaboração de novas formas de visibilidade da relação das significações atribuídas e dos sentidos subjetivos configurados por alunos com necessidades especiais, alguns procedimentos fizeram-se necessários.

Assim, com base nas informações registradas diariamente no Diário de Campo, que serão apresentadas ao longo das discussões do estudo sob a indicação (*RELATO D. C.*), assim como trechos de fala dos participantes transcritos na íntegra e que serão indicados como (*RELATO SIC*), buscou-se construir uma organização que possibilitasse a elaboração dos núcleos de significação sobre os pontos centrais do estudo.

Para tanto, foi adotado como perspectiva de análise a classificação de “*pré-indicadores*”, como descrito por Aguiar e Ozella (2006), que se refere a uma ação de prévia identificação das palavras e contextos inseridas e, de certa forma, constantes nos **relatos dos participantes transcritos Diário de Campo** da pesquisa, e que puderam ser classificadas como: “**Aspectos Contextuais**” (estrutura e organização institucional; dinâmicas em sala de aula; inclusão, família e sociedade) e “**Aspectos Relacionais**” (atores no processo de inclusão; subjetividades e subjetivações); – vivenciados na dinâmica escolar inclusiva (ANEXO C).

Nesse momento esses pontos ainda considerados como “flutuantes” foram essenciais para o “*processo de aglutinação dos pré-indicadores*”, para que somente assim, a construção dos indicadores da pesquisa pudesse ser realizada para a elaboração dos núcleos de significação da pesquisa. De acordo com Gonzalez Rey (2005), “um indicador é uma unidade de significação construída pelo pesquisador, e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significação no processo de construção teórica” (2005:48).

A construção e definição dos núcleos de significação, para Aguiar e Ozella (2006), é o momento crucial para o início da análise da pesquisa, e para tanto, os núcleos de significação devem expressar os pontos fundamentais de implicações dos sujeitos com as realidades estudadas, o que exigiu procedimentos e elaborações interpretativas a partir dos caminhos empíricos da pesquisa.

Desta forma, organizadas as informações construídas ao longo da pesquisa, e descritas no capítulo a seguir, intitulado: **ATORES DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: Desvelando os núcleos de significações e suas zonas de sentido subjetivo**, o processo de análise se constituiu de três momentos: um primeiro momento em que as informações decorrentes do **contato, convívio e cotidiano** vivido com cada ator acompanhado no estudo, foi apresentado; um segundo momento direcionado as elaborações compreendidas nos **núcleos de significações e zonas de sentidos subjetivos** configurados singularmente por cada aluno e professor, e por fim, um terceiro e último momento, que buscou delinear algumas intersecções dos aspectos vivenciados,

reproduzidos e representados pelos protagonistas desse estudo, que sustentam os espaços e **relações de subjetivação** vivida no processo inclusivo.

CAPÍTULO 5

***RESULTADOS E DISCUSSÕES: DESVELANDO NÚCLEOS
DE SENTIDOS SUBJETIVOS DOS ATORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO***

5.1. Professora Ana:

A professora atada nas contradições das exigências pedagógicas

Contato, convívio e cotidiano: vivendo a Professora Ana

Se pudesse representar meu contato e convívio com a Professora Ana por meio de um questionamento seria: “o que é ser professora?” O cenário vivido e compartilhado com Ana durante o desenvolvimento do estudo foi cercado por sentimentos de “incertezas, desafios, alegrias, preocupações, frustrações e desejos” que oscilavam, cotidianamente, com a mesma rapidez que as relações e interações se instauravam em sala de aula.

Ana, formada em Educação Física, por motivo de saúde necessitou abandonar as aulas nesta disciplina, porém, sua escolha já havia sido feita: trabalhar com educação. E, frente a essa primeira barreira profissional, precisou adequar seu desejo às suas reais possibilidades.

Formada inicialmente no Magistério, cursado na mesma instituição em que trabalha e onde conseguiu seu primeiro e único emprego, obteve, naquele momento uma nova opção de trabalho, ao direcionar suas atividades ao ciclo do ensino fundamental, o que tem feito nos últimos 20 anos.

Posteriormente, licenciou-se em Artes como forma de adquirir novos conhecimentos pedagógicos, e atualmente cursa pós-graduação em Psicopedagogia, acreditando que “esta nova área poderá contribuir para o desenvolvimento de alunos com problemas de aprendizagem”. (SIC).

No entanto, enquanto se especializa é em sala de aula que a Professora Ana vivencia com determinação e posicionamentos firmes as suas próprias dificuldades e impossibilidades em atender todo e qualquer aluno, permanecendo, em inúmeros episódios em sala de aula, “atada nas contradições pedagógicas”.

Atualmente, Ana tem 40 anos, é casada e considera-se realizada tanto profissional como pessoalmente, leciona para 18 alunos de uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental, e se considera adepta à defesa de melhorias das condições de ensino e aprendizagem, acreditando que alunos melhores serão cidadãos melhores, e que para tanto, a escola, professores e famílias necessitam se unir para qualificar as relações educacionais.

PROFESSORA ANA
Núcleo de Significação: “A busca de novas ações em meio a velhas concepções.”
Ser professora exige formação para lidar e diagnosticar os problemas de aprendizagem.
Dinâmica pedagógica construída x ações pedagógicas institucionalizadas.
Conflito no desenvolvimento de atividades diversificadas x exigências metodológicas.
Contrapontos das necessidades observadas x cumprimento das tarefas programadas.
Avaliação formativa x avaliação somativa.
Inclusão escolar é tarefa do professor na parceria com a família.
Zonas de Sentido: “A educadora atada nas contradições das exigências pedagógicas.”

De acordo com o quadro síntese de informações sobre a Professora Ana, “*A professora em busca de novas ações em meio a velhas concepções*”, é possível identificar uma compreensão estereotipada do aluno, em que parece não se ater à concretude e aos desafios do processo de desenvolvimento humano, configurando zonas de sentido que a revelam “*atada nas contradições das exigências pedagógicas*”.

Observe-se como ela se narra:

“Tenho 40 anos, 20 de profissão só aqui nessa escola, iniciei aqui como professora de educação física, mas devido a um problema na rótula do joelho precisei alterar meus planos, uma coisa sempre foi certa: gostaria de lidar com a educação - **ser professora e estudar sempre para isso**, então como já era formada no magistério, comecei a lecionar para o ensino infantil, e tenho licenciatura em Artes, de uns tempos para cá, tive **interesse nos problemas de aprendizagem**, que são desafiantes no dia-a-dia, e aí retornei para uma pós-graduação em psicopedagogia.” (RELATO SIC).

Pode-se perceber que Ana, apesar de possuir uma formação acadêmica no magistério, no que se refere à proposta de inclusão escolar não teve oportunidade de inserir-se em cursos de formação específica. Tomando-se por base seu interesse pelos problemas de aprendizagem dos alunos, que justifica sua procura pela formação em psicopedagogia, percebe-se que os conteúdos adquiridos são compreendidos mais como conhecimentos que favoreçam o diagnóstico do que de proposição de ações comprometidas com a mudança de práticas pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive aqueles que possuem dificuldades no processo de escolarização.

Quanto à importância a sua formação profissional, e à compreensão que atribui ao curso de pós-graduação em psicopedagogia, Ana relata que:

“Eu adoro o curso, e outra: vem ajudando bastante, traz um **conhecimento para identificar os alunos com problemas** e isso facilita e acelera o encaminhamento para os profissionais de cada área, por enquanto é mais para isso, mas depois você sabe o que gosto mesmo é da área clínica, **quero atender clinicamente essas crianças.**” (RELATO SIC).

Para a professora, mesmo com a compreensão de que se deve diagnosticar os problemas e encaminhar para os devidos especialistas, não podemos desconsiderar que reflexos e ações profissionais comprometidas com o desenvolvimento acadêmico e social, com base no conhecimento do contexto de seus alunos (até que sejam detectados os problemas) são realizados cotidianamente pela professora em sala de aula – como revelado em seu relato:

“Eu busco me aproximar, conversar, saber o que está acontecendo, onde esta a dificuldade, aquilo que está atrapalhando e eu sei que posso mudar, mudo na hora para facilitar para eles, tem coisas aqui que não concordo sei que na verdade mais atrapalha que ajuda, então **se for uma dificuldade que eu mesma estou criando, mudo tudo na hora.**” (RELATO SIC).

Parece que Ana atribui importância à realização de seu curso de pós-graduação, assim como às ações profissionais que visam diagnosticar seus alunos, o que conduz a duas questões: há um desejo em exercer outra atividade, a clínica, e o curso que vem realizando tem contribuído para a promoção e estruturação desse desejo ao reforçar a idéia de problemas de aprendizagem do aluno, os quais só poderiam ser tratados por especialistas em espaços fora da escola.

Pode-se perceber que durante a sua prática profissional a professora também se mostra comprometida com o desenvolvimento de seus alunos, indicando compreender que a dinâmica pedagógica deve embasar-se na contextualização das experiências dos alunos, o que se revela ao buscar alterá-la na ocorrência de dificuldades por parte dos alunos:

“Faço de tudo para me aproximar, saber melhor das dificuldades, do que gostam, começar por aí ajuda bastante, **daí arrumo a sala de acordo com o que me falam, faço sempre um levantamento do que gostariam e daí organizo minhas atividades, como temas transversais sabe?!** Esse semestre consegui dar uma carinha de sala de aula de 2º ano, Tem outra coisa, não consigo ver todo dia minha sala da mesma forma. Já tenho um conteúdo único a cobrar e aí ter todo mundo igualzinho na minha frente, não conseguiria.” (RELATO SIC).

Nas diferentes situações observadas, Ana busca realizar uma leitura mais individual das dificuldades apresentadas por seus alunos. No entanto, frente às exigências a ela impostas em sua rotina de trabalho, nem sempre esse processo é concretizado, como pode ser evidenciado em seu relato:

“Eu busco saber um pouco mais das dificuldades deles, até onde eles acompanharam sem problemas, mas nem sempre posso ficar muito tempo, **não posso deixar os outros que estão adiantados de lado**, se deixo um pouquinho mais e eles percebem, pode esperar que no dia seguinte eles comentam que os pais reclamaram, não concordam, e olha que esses pais reclamam mesmo.” (RELATO SIC).

Outro ponto que merece ser destacado e que indica sua busca por aproximar os conteúdos ensinados do conhecimento pré-existente dos alunos é o fato de criar exemplos com as variáveis que são indicadas na dinâmica pedagógica em sala de aula:

“Quem aqui mora em casa? E em apartamento?, quem mora em um sobrado? – isso é claro que facilita, **por que eu vou utilizar aqueles desenhinhos (se referindo às figuras da apostila) se posso deixar o processo mais concreto para eles, inclusive recuperando a própria história de vida.**” (RELATO SIC).

Nos momentos em que Ana elabora atividades diferentes das indicadas na apostila, pode-se evidenciar que os alunos que apresentavam maiores dificuldades pareciam reconhecer um novo espaço facilitador para sua expressão e reconhecimento, constatação essa afirmada pela própria professora:

“Eu sei que é duro para elas (duas alunas em específico) não acompanharem, mas elas podem não saber escrever, mas moram em uma casa, ou em um apartamento e podem falar quais as características – estarão aprendendo não?” (RELATO SIC).

No entanto, segundo a professora, os pais dos alunos não são favoráveis a essa alternativa de atividades extra-apostila:

“Imagina, já escutei cada coisa! **Às vezes peço alguma atividade para casa que não está no livro**, assim, um recorte de jornal, uma história, uma redação, qualquer coisa, e no dia seguinte eles (os alunos) comentam comigo que **a mãe ou o pai não sabem porque eu não peço as atividades do livro** que já está tudo explicadinho, fico pedindo coisa fora – eles não entendem que estou saindo um pouco da apostila.” (RELATO SIC).

Pode-se evidenciar que o sistema de apostilamento utilizado, e de certa forma aprovado pelos pais dos alunos, é um dos entraves para que Ana efetive sua prática profissional dentro de uma compreensão contextualizada e inclusiva. Para Gonzalez Rey (2004), pensar em um aluno construtor de sua realidade é dimensionar a ação pedagógica, com a criação de uma relação que não venha a contrapor as posições de quem ensina e de quem aprende. Movimento esse que se confunde na ação de contextualizar o processo de aprendizagem defendido pela professora:

“...aí que vergonha... todos devem pensar... essas crianças não têm educação, não sabem respeitar, quem irá querer ficar perto de crianças assim?” “Eu já disse: quando eu falo... vocês escutam! Agora não! **Já pedi para ficar quieto... vou fingir que você não está aqui...** até você aprender a respeitar as regras...” “Hoje é prova... não vou ajudar... preste atenção, se depender de você vou ficar aqui até amanhã... **então quando eu falar que agora é para acabar de responder, você deve pular de questão.**” (RELATO D. C.).

Constata-se assim, que discutir a formação e qualificação profissional dos docentes em relação ao processo de inclusão escolar exige, inicialmente, a compreensão de um novo paradigma educacional. Autores como Bastos (2003), Carmo (2000) e Pessini (2002) são enfáticos ao afirmarem que essa mudança de paradigma deve estar embasada na busca de estratégias que firmem um maior compromisso com a diversidade humana. Já segundo Mantoan (2002), pensar a formação dos professores é antes de tudo pensar todo um processo de qualificação da escola, no qual os professores são apenas uma das partes envolvidas.

Segundo Martinez (2005), é essa dimensão da prática pedagógica que deve ser analisada como fator determinante para o sucesso da inclusão escolar. A autora afirma que as propostas de inclusão possibilitam a revisão das práticas

pedagógicas até então desenvolvidas em nossas escolas. No entanto, a atenção dispensada à elaboração de materiais e recursos pedagógicos se faz presente. Pensar na elaboração de materiais como os que atualmente são utilizados pelas escolas particulares, com a padronização e apostilamento de atividades, lançam um questionamento central: como ater-se ao reconhecimento individual do aluno e de seu desenvolvimento, quando as metodologias de ensino utilizadas são generalizantes? Como implementar um processo pedagógico com dinâmicas padronizadas (baseadas no apostilamento) ao mesmo tempo em que se prioriza a atenção ao inusitado, ao controverso e singular? – essa é uma das muitas contradições que está presente no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais nas escolas particulares. Contradição essa apontada pela própria professora:

“Faço de tudo para ficar próxima dos alunos, mas nem sempre consigo, o conteúdo deve ser seguido, às vezes sinto que de certa forma isso até atrapalha, pois acabo nem sabendo por que as dúvidas surgem” Outros que não são desligados mas os **“preguiçosos” colocam qualquer coisa só para responder e me acompanhar. Quando leio respondem tudo errado mas não querem ficar para trás.**” (RELATO SIC).

É justamente a ideia de que é necessário cumprir o programa pedagógico, que submete professores e alunos a dinâmicas em sala de aula que apresentam gritantes contradições. Ao mesmo tempo em que são organizadas as denominadas atividades grupais, o que se observa é a realização indiscriminada de atividades individuais, porém, com os alunos dispostos em grupo. Esse fato indica o desafio da professora em lidar com a organização de atividades grupais que propiciem participação/cooperação, de um lado, e o uso de apostila validada pelos pais, de outro:

Uma pequena parcela da turma acompanha com agilidade o tempo das respostas. A competição em sala de aula é constante, fato que pode justificar a dificuldade que a pesquisadora encontrou para realizar as atividades e instaurar uma ordem para a expressão dos alunos “todos os alunos no início das atividades falavam e gritavam ao mesmo tempo, com inúmeros comportamentos chamativos que prejudicavam a realização das atividades. (RELATO D. C.).

O que se pode perceber é que com um enfoque na reprodução (permitido e incentivado pelo material didático adotado) torna-se comum que as dinâmicas em sala de aula, mesmo contando com uma organização física grupal, seja mantida por trabalhos individuais e isolados.

A observação de atividades constantes e diárias em sala de aula nos ofereceu elementos para a análise de que o trabalho isolado vem propiciar ações mais competitivas, em que são mais valorizados aqueles alunos que desenvolvem satisfatoriamente o cumprimento do protocolo de ensino-aprendizagem adotado, enquanto aqueles que por ventura não acompanham, passam a ter descaracterizados seus potenciais e, muitas vezes, valorizados por motivos distintos (como forma de compensação) por seus insucessos educacionais, ou, na pior das hipóteses, desconsiderados por completo do processo escolar, como evidenciado nos relatos da professora e trecho do diário de campo: *“Tem um grupinho modelo... eles... **você precisa ver, é gritante a diferença...** desde vocabulário..., o comportamento... dá pra ver que são crianças cuidadas...”* (RELATO SIC).

Quanto à distribuição da sala de aula, mesmo com a distribuição grupal **existem quatro alunos que não fazem parte das escolhas para a montagem dos grupos pelos demais colegas**, o que aparentemente, vem a indicar que as atividades em grupos com a distribuição dos assentos por outro lado vem provocando a exclusão de alguns alunos. (RELATO D.C).

Não podemos desconsiderar que, dentro dos aspectos que influem no processo de inclusão escolar, os fatores relacionados às exigências pedagógicas instauradas pela instituição escolar parecem paralisar seus profissionais na busca de ações mais críticas e autônomas, o que gera descontentamento da professora:

“Eu mesma não concordo, eles são pequenos, não podem ser avaliados assim, mas aqui não tem conversa existe a exigência da própria escola de atribuir conceitos, eu ainda busco realizar uma avaliação qualitativa, com relatórios e esferas de desenvolvimento, por isso, acho importante sair um pouco da apostila, contextualizar melhor essa aprendizagem, mas alguns relatam em casa que outro aluno sentou com eles e copiou o que fez, não entendem que isso nesse momento **é importante para o outro coleguinha**”. (RELATO SIC).

No entanto, o que fica claro é que mesmo com o seu descontentamento a representação instaurada pela instituição acarreta um posicionamento da profissional consoante às exigências impostas, mesmo que sem demonstrar concordância **“eles dizem, eles fazem, a gente acompanha”**. (RELATO SIC).

É com essas considerações que um novo foco de análise se abre frente às informações obtidas. De modo geral, a dinâmica institucional da escola não favorece discussões profissionais que contemplem novas estratégias de ensino, o processo de inclusão parece atrelado às competências de cada professor, isoladamente, em sua sala de aula, indicando a compreensão de que o processo de inclusão é uma tarefa do professor e sua relação com a família. O problema é que o professor se apropria desta atribuição e toma para si a responsabilidade pela inclusão.

Pode-se constatar, com base nas observações e conversas firmadas com a professora, que, mesmo que a instituição se auto denomine atuante nas causas e propostas inclusivas, cotidianamente, a tradução desses princípios é atribuída aos professores, como exemplificado em um dos relatos de Ana:

“É que ela (aluna com deficiência física) nunca precisou de nada, não teve problemas aqui na escola, senão tenho mais liberdade com a diretora geral da escola, mas **não posso ir todo dia na sala da coordenadora, ela deixa bem claro quais são as minhas responsabilidades, e eu já tenho tempo para saber.**” (RELATO SIC).

Desta forma, o que parece dificultar a apropriação por parte dos profissionais, quanto ao ideal de superação e acolhimento implícito a todas as diretrizes da escola, é o distanciamento existente entre as esferas de trabalho, o que revela a dicotomia entre “aqueles que pensam as propostas” (inclusive as propostas de divulgação e propaganda da escola) e “aqueles que cotidianamente vivenciam as ações” (ou buscam traduzir as propostas apresentadas em ações práticas de trabalho), como constatado nas observações preliminares da estruturação e rotina escolar: materiais apostilados, avaliações quantitativas, projetos isolados de cada professor, responsabilização isolada de cada professor dos progressos dos alunos, ou ainda relatos como:

“Quando percebi que a mãe não ia vim conversar mesmo, daí fui com tudo na coordenação e pedi ajuda, fiquei com receio de que quando estourasse o problema falassem que eu não avisei **fiquei tentando resolver sozinha, tentei até onde consegui mas a aluna é da escola acho que todos devem discutir isso.** Eu já tinha falado que precisava de auxílio nesses casos, não tinha nenhuma informação e nem como ir buscar senão eu ia mesmo, sempre fui.” (RELATO SIC).

Souza (2006) em seu estudo do distanciamento existente entre as propostas inclusivas (intenções) e a realidade educacional, apresenta o que considera suas principais causas: as formas hierarquizadas e pouco democráticas das políticas e ações educacionais, o desconhecimento dos reais objetivos das propostas pelos educadores, assim como a alienação do trabalho docente.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a qualificação educacional deve provocar mudanças nas concepções e organização da instituição, transformando-se em um espaço de formação docente, dentro de um ambiente coletivo de trabalho, que venha a propiciar a possibilidade da discussão do ato educativo e de suas relações. Os autores complementam que o professor tem sim a responsabilidade de gerir sua sala de aula, no entanto devem, antes disso, ser membros de uma equipe de trabalho. O trabalho em equipe é o oposto daquele em que cada um deve resolver tudo sozinho, aspecto destacado pela profissional ao se referir à participação da família nesse processo:

“Por que você acha que ela é atrevida assim? Não sabe respeitar, eu sei que é porque quer chamar a atenção, mas eu dentro da sala de aula não posso dar margem para isso”, “Já falei... ele tem potencial... mas precisa todo mundo ficar atento, e para a família tanto faz... só esse ano buscou ajuda” “Pode parar agora... **aqui tem regras, se na sua casa é desse jeito aqui não... e depois não sabe por que não aprende... e a mãe também fala que não entende porque se dá tão mal na escola... porque será hein?**” (RELATO SIC).

Para Crespo (2005), a mudança e construção de novas propostas e atuações pedagógicas têm relação e depende do clima organizacional estabelecido, embasando relações de formação em serviço do corpo docente e conseqüentemente, a valorização da equipe escolar, além é claro de incluir a qualidade das relações firmadas com a família dos alunos, como evidenciado na opinião expressa pela professora:

“Acredito que quando o pai acompanha fica mais fácil para a criança superar as dificuldades... por exemplo, as gêmeas não têm como contar com os pais, isso atrapalha demais o desenvolvimento delas, eu não tenho com quem contar... as meninas ficam assim abandonadas...” (RELATO SIC).

Já para Silva (2006) e Serra (2007), pesquisas e ações que se direcionem a efetivação da proposta inclusiva devem ter como base a análise da democratização da gestão escolar e os valores organizacionais que a mantêm. Para Ainscow (1995), para que as escolas se tornem inclusivas é necessário que novas práticas, novos valores e novos conhecimentos sejam instaurados, e para tanto, alguns fatores de acordo com o autor devem ser preconizados, dentre eles: liderança eficaz; envolvimento da equipe de trabalho; atividades colaborativas, e política de valorização profissional, e a abertura à comunidade para a discussão.

O que se pode constatar é que a concretude das ações da professora, ora com uma compreensão baseada em diagnóstico e tratamento por especialistas *“acho necessário as informações dos especialistas para organizar meu trabalho...”*, ora pelas ações de aproximação e contextualização de seus alunos e suas dificuldades, *“tem uns que se eu chegar perto e mudar a forma de ensinar parece que dá um clic e a coisa vai que vai”*, indicam ações contraditórias e recursivas em sua prática profissional e que denotam momentos tensionais de ruptura da professora com as representações a ela impostas, e às vezes por ela construídas, que a configura como uma **professora atada em meio às contradições**.

Segundo Gonzalez Rey (2005), são esses momentos de recursividade, confrontações e contradições que marcam a coexistência do diferenciado e do singular, caracterizando um sistema complexo denominado subjetividade. Pensar a intersecção social/individual, que segundo o autor não é um processo linear, mas sim de interdependência auxilia uma análise mais complexa acerca das ações (por vezes contrapostas) da professora em questão.

De acordo com Hernandez (2005), a construção da subjetividade em suas esferas sociais e individuais não depende, exclusivamente, da intencionalidade dos agentes sociais, mas das complexas estruturas

organizacionais, que além de serem instauradas em um determinado tempo e lugar, expressam também tradições e normas de toda uma sociedade.

Explorar a possibilidade de articulação pessoal/profissional da professora em sua vivência institucional (com suas regras e normas) é recuperar a análise sob dois prismas: os processos de significação de sua vida profissional (ser docente) e a perpetuação de seus significados e sentidos nessa condição (ser docente – descontente).

É essa contradição entre o esperado (imposto) institucionalmente e o compreendido singularmente que abre espaço para uma análise apurada do processo de inclusão, como uma ação de polarização entre docentes e discentes. Para que um aluno com necessidades especiais seja incluído, é necessário que seus professores imbuídos de grandes exigências, rompam momentaneamente com algumas representações e se voltem aos alunos que permanecem marginalizados dos processos educacionais. Mas, antes ainda, seria preciso que a instituição fizesse o mesmo em relação aos professores, que também deveriam ser incluídos no processo, pois só desta forma a identificação seria possível.

Pensar um professor inclusivo é antes de tudo considerar o professor sujeito – que segundo Gonzalez Rey (2002), é uma condição impulsionada dentro de um tecido social no qual os momentos de subjetividade social e subjetividade individual fundem-se em dimensões processuais dotadas de sentido para os autores de suas ações e representações.

São essas as contradições vivenciadas por Ana frente às representações institucionais, que refletem não apenas os valores da escola em si, mas boa parte da compreensão social de valorização do individualismo, de competição, do sucesso acadêmico, entre outros, que permeiam a escola, dificultando o caminho de todos aqueles que, de diferentes formas, a priori não possuem essas características. Pode-se perceber que Ana em diferentes colocações e ações profissionais busca estratégias profissionais e ações que a libertem das amarras institucionais. Porém, são momentos ainda isolados e de pouca repercussão. No entanto, o que não se pode desconsiderar é que quanto mais distante dos nós que a prendem à representação escolar de sua função,

mais isolada dos espaços intersubjetivos (pessoal/profissional) estará, dificultando e impossibilitando assim que se transforme em uma protagonista no processo de inclusão escolar, como uma professora inclusiva.

5.2. Professora Cristina:

Em busca da consolidação profissional

Contato, convívio e cotidiano: a atuação da Professora Cristina

A aproximação da Professora Cristina, assim como a de qualquer outra pessoa ou aluno, compreensão que ela assumiu frente a minha presença em suas aulas, foi pontual como seus posicionamentos profissionais em sala de aula e no contato com seus colegas de trabalho.

Ao mesmo tempo em que eu buscava me aproximar, Cristina parecia preferir se distanciar. Curiosamente, sempre pronta para responder ou me auxiliar em meus questionamentos, definia a direção de nossas conversas, e quando buscava extrapolar minhas inquietudes, de forma muito educada, cordial e habilidosa se preservava prendendo-se em detalhes, que para mim eram centrais, mas para ela superficiais.

Professora Cristina, 46 anos de idade, só nesta instituição trabalha há mais de 23 anos, mesmo já tendo atuado simultaneamente em outras escolas especializadas de línguas, escolheu essa instituição para finalizar sua carreira profissional. Atualmente é a única professora de Inglês da instituição, o que lhe dá o privilégio de lecionar para todos os alunos da escola.

Cristina é enfática quando fala do futuro: “somente espero a chegada de minha “aposentadoria”, (SIC); assumindo que sua condição atual pode ser classificada como “fim de carreira”.

Orgulha-se dos feitos que realizou na profissão, quando relata sua experiência: formada em Letras, imediatamente após a conclusão do curso, licenciou-se em Língua Inglesa, e desde então busca aperfeiçoar-se, possuindo inúmeros cursos nacionais e internacionais, que sustentam a importância que atribui e que consolida sua prática profissional.

PROFESSORA CRISTINA
Núcleo de Significações: “Concepção restrita da prática profissional.”
Tarefa Isolada do Professor: a rotina diária da transmissão do conteúdo acadêmico.
Avaliações são instrumentos de verificação das informações acumuladas pelo aluno.
<i>Dinâmica pedagógica deve ser embasada nos mecanismos de repetição e memorização do conteúdo.</i>
<i>Comparação do rendimento acadêmico dos alunos: experiências de diferenciação dos melhores.</i>
Interações restritas ao ensino do conteúdo acadêmico.
Posturas autoritárias como estratégias para o bom andamento das atividades.
<i>Fracasso escolar tem raízes externas às relações de escolarização.</i>
<i>Inclusão escolar é possibilitar o acompanhamento dos alunos com necessidades especiais nas atividades.</i>
Zonas de Sentidos Subjetivos: “consolidar-se profissionalmente exige padronização das práticas pedagógicas.”

A professora Cristina toma suas ações como forma de “consolidar-se profissionalmente”, e pode-se constatar, já nas apresentações preliminares da docente à pesquisadora, a importância que atribui à sua atividade profissional e à organização de sua rotina de trabalho, conforme indicado em seu relato:

“Faço isso há mais de 20 anos, não sei realizar outra coisa, vivo isso todo dia, só sei fazer isso, mesmo que às vezes fique muito cansada, é isso que eu gosto da vida, confesso que às vezes me canso com a rotina diária, no entanto, é isso que escolhi para fazer, é isso que sou”. (RELATO SIC).

Com base nas informações iniciais de apresentação de Cristina, pode-se constatar que mesmo com a indicação de uma vasta experiência profissional (mais de 20 de docência) e valorização da profissão por ela escolhida ao declarar que se dedica a atividade que sempre escolheu, fica também marcado, em seu relato, um certo descontentamento com a rotina diária vivida, como deflagrada em uma das conversas observadas da professora e seus alunos: *“vamos lá pessoal (relato aos alunos) vamos que falta pouco para acabar o dia, vamos que vamos, falta bem pouco” – não acredito que esta é a última aula do dia.* (RELATO SIC).

A rotina que vem cansando a professora, quando investigada, parece ter por base aspectos da organização da instituição, que reverberam em sua atividade, como pode ser observado no relato da profissional ao indicar os pontos que considera negativos na organização institucional:

Comenta que hoje **já estabilizada em sua profissão não se amedronta com as mudanças** – ao se referir as alterações vivenciadas na instituição ao longo de seus 20 anos de trabalho. Demonstra apenas um certo descontentamento pela **atribuição de alguns horários de trabalho, pois as vezes o intervalo entre uma aula e outra é superior a uma hora e de certa forma não entende porque novas organizações não são realizadas pela coordenação com o objetivo de sanar este problema.** (RELATO D. C.).

Assim, quando questionada se esse certo cansaço poderia ser relacionado a causas específicas, a professora demonstra um certo descontentamento com as mudanças organizacionais, frequentemente, realizadas na instituição ao longo de seus 20 anos de trabalho, *“cada hora é uma coisa, a*

gente que já passou por muito aqui, às vezes sabe que não vai dar certo, mas não fala nada, só espera”. (RELATO SIC).

Pode-se perceber, que segundo as informações preliminares de Cristina, há uma falta de afinidade com as estruturas organizacionais da instituição, que parece provocar um posicionamento nada crítico ou questionador, mas pelo contrário, uma certa apatia e paralisação, como excluir-se da equipe de trabalho, da reflexão e evoluir com os problemas.

Para Libaneo, Toschi e Almeida (2003), pensar o professor, atualmente, nos remete a repensar as formas de gestão institucional. As práticas de gestão democráticas e emancipatórias são propícias para o desenvolvimento humano dos educadores como agentes de posicionamento e transformação. No entanto, esta ação envolve situar a organização escolar em um contexto social mais amplo, dentro de uma concepção mais realista, que considere os valores, os significados, as interpretações pessoais de cada membro da equipe, para a instauração, de fato, de uma comunidade da aprendizagem, que se contraponha às organizações lineares que separam “quem pensa e quem executa as ações pedagógicas”.

Repensar ações consoantes e comprometidas com uma ação pedagógica mais crítica e construtiva exige trabalho em equipe, com base em ações de cooperação, que favoreçam a convivência e possibilitem encarar as transformações necessárias com uma ação oposta àquela do trabalho isolado, no qual o professor deve resolver tudo sozinho. Segundo Arroyo (1998), a ação humana dos docentes deve, acima de tudo, ser entendida por seu fazer profissional, baseada no sistema de valores que inspiram suas ações e seus pensamentos, e que os posicionem ativamente frente às reais dificuldades, ao invés de sentirem-se isolados e acuados em suas salas de aula.

Um novo patamar educacional só será alcançado quando revistos os valores implícitos na instituição, seu clima organizacional, as resistências apresentadas pelos agentes humanos envolvidos, assim como um espaço de articulação profissional propício para o desenvolvimento dos docentes como

agentes de transformação, que discutam inclusive, o papel da escola na sociedade (CRESPO, 2005; FRANCA, 2005; MICHELS, 2006).

É em meio a essas colocações que se torna de imprescindível importância a retomada de alguns aspectos quanto ao clima organizacional da instituição, como: relações profissionais isoladas, competitividade frequente entre os profissionais e o distanciamento de quem elabora propostas da instituição e quem as vivencia em sala de aula, entraves esses apontados constantemente por Cristina:

“Já tenho muito chão nessa estrada, depois de um tempo, e olha que foi tempo fazendo isso você começa a perceber, por exemplo, **toda vez que altera a direção querem mudar tudo**, não percebem que não precisam mudar tudo, só o que não vão bem, mas gente nova acha que tem que mudar tudo, e de certa forma acabar com tudo. Tudo que pode ser bom, mas vêm mexem e mudam, para depois retornar tudo igual, **teria sido mais fácil, pouparia trabalho se nos questionassem, afinal, já passamos por tudo aqui**”. (RELATO SIC).

Assim, o cansaço profissional de Cristina parece ter como base muito mais as pendências e estrutura organizacional que afetam seu trabalho, do que de fato as atividades que precisa desenvolver em sala de aula em sua rotina diária. No entanto, por um motivo ou por outro, fato curioso é que Cristina mesmo demonstrando cansaço e descontentamento, não se posiciona frente à sua situação, lançando estratégias e ações que viessem a mudar esse quadro, como pode ser evidenciado em seu relato:

“Aí, você ainda vai passar por isso, **a gente começa toda animada, faz daqui... faz dali, mas agora eu já não tenho pique, faço o que tenho que fazer – e olha que faço muito**, mas não me aventuro mais como antes, fazendo, correndo, trabalhando, agora eu sei que algumas coisas vão, outras não”. (RELATO SIC).

O que aparece ainda nas informações iniciais da professora sobre sua profissão é uma idéia de “fim de carreira”, que a professora defende, “*a gente que já passou por tanta coisa, já podia ter discutido, teve a oportunidade de questionar, de implicar, de discordar, mas agora, agora nesse momento vai se levando, leva-se pouco a pouco*”. (RELATO SIC).

Percebe-se que “ser professora” é, para Cristina, um núcleo de desenvolvimento que lhe conferiu conhecimento, experiência, status, ou seja, toda uma organização individual e social de suas relações. No entanto, pode-se constatar que esse mesmo núcleo, que organizou durante tempos suas relações pessoais e profissionais, atualmente parece estagná-la frente às mudanças necessárias à sua prática profissional, denotando indisponibilidade para o desenvolvimento de algumas atividades, principalmente aquelas que envolvem parceria, organização e discussão com os demais profissionais.

Pode-se observar que uma das características da professora Cristina é um certo distanciamento dos programas e conteúdos comuns às demais disciplinas. A professora possui um livro no qual as atividades são descritas e rigorosamente desenvolvidas em suas aulas. Pode-se constatar que, diferentemente das demais matérias, não possui a indicação de temas transversais. Assim, o que não ficou claro é se esse distanciamento faz parte das estratégias profissionais da professora ou, na verdade, é conseqüência da utilização dos materiais apostilados, como relato da própria professora:

“Eu nem me atrevo a participar dessas atividades, dos temas transversais, as outras disciplinas ficam mais integradas para mim é muito complicado, é claro que aquelas temas gerais, datas festivas como, por exemplo, tudo bem, mas falar de outros materiais e juntar os conteúdos, isso pra mim não dá”. (RELATO SIC).

Cabe ressaltar que, de fato, há um possível impedimento para que Cristina se envolva em atividades conjuntas com os demais profissionais, mas que deve ser analisado: a quantidade de aulas a ela atribuídas. Sua carga horária é composta por aulas em diferentes séries e períodos, no entanto, em cada turma específica suas aulas são limitadas a um período de 50 minutos, o que faz com que a professora acompanhe todas as turmas de alunos, porém, não tenha tempo para desenvolver os projetos interdisciplinares.

Com base nessa rotina de trabalho, há outra consideração a ser feita: as observações de sua aula revelam atividades marcadas por uma concepção de que o papel do professor é de transmitir o conteúdo aos seus alunos, como evidenciado em seu relato:

“Já deu para perceber a dinâmica corrida que tenho, né? As apostilas são essenciais, pense comigo, tenho 50 minutos, ótimo quando conseguem juntar aulas, mas nem sempre é garantido, então vamos pensar: **50 minutos, é chegar, abordar o conteúdo, questioná-los se pegaram ou não, e finalizar a aula, é isso!**” (RELATO SIC).

Assim, concebe o desenvolvimento humano como um processo linear, fragmentado e reprodutivo, como relata quando descreve sua rotina de trabalho em sala de aula:

“**Ao início de cada aula, retomamos tudo que vimos na última lição, senão muitos esquecem e não conseguem dar continuidade as atividades.** Quando posso transformar o conteúdo em música fica mais fácil porque assim eles **não esquecem**, ficam cantando **repetindo e não esquecem mais**”. (RELATO SIC).

A própria concepção de avaliação da professora, “*deve indicar o que os alunos sabem ou não sabem*” reflete uma visão apenas quantitativa do processo e não o acompanhamento dos progressos dos alunos. Assim como a compreensão estática de avaliação e as dinâmicas em sala de aula focadas em estratégias reprodutivas de ensino, que impulsionam os alunos a repetirem os conteúdos ministrados, sem ater-se à concretude do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

“Em dia de prova você vai ver, **tem uns que terminam em 15 minutos outros demoram 2 horas e ainda não acabam**, é muito discrepante o rendimento de alguns alunos em comparação com os outros, **mas eu deixo quem terminou, terminou e precisa perceber que está em desvantagem quando comparado com o amigo, na vida não é assim se dá bem quem faz melhor**”. (RELATO SIC).

O que se pôde perceber no acompanhamento da instituição escolar é que com as relações sociais reduzidas à sala de aula, torna-se comum que as ações pedagógicas passem a se concretizar em processos avaliativos que desconsideram as potencialidades dos alunos, focando apenas suas necessidades.

Ações essas que são ainda impulsionadas e justificadas pela adequação aos recursos e procedimentos pedagógicos, como por exemplo, a

adoção de livros didáticos, sistemas de avaliação burocráticos, que impõem a todos os alunos e professores que ensinem e aprendam da mesma forma, aniquilando qualquer forma subversiva de desenvolvimento, como pode ser observado na forma como concebe o processo de avaliação dos alunos:

As **avaliações devem indicar o que o aluno sabe ou não sabe**, assim suas avaliações também direcionadas pela apostila, de diferentes formatos de questões possibilita que o aluno responda ou complete determinadas **questões abordadas ao longo de determinado tempo**.
(RELATO D. C.)

É ainda dentro dessa relação que enfoca a reprodução dos conteúdos acadêmicos, ora incentivada pelo material adotado na instituição, ora consequência da estruturação organizacional da escola, ao atribuir um horário de trabalho fragmentado e reduzido à professora, ou ainda, pela compreensão restrita da prática docente por Cristina, em que a inexistência de relações sociais mais afinadas e próximas entre ela e seus alunos, não ultrapassa o cumprimento do protocolo acadêmico, no qual se desenvolve o ensino dos alunos.

Assim, ao mesmo tempo em que a professora se considera conhecedora de todas as salas e turmas, ao longo dos últimos anos não se compromete em atender as demandas específicas de seus alunos, lançando-nos como questionamento: Levando-se em conta a superficialidade que marca as relações da professora com seus alunos, qual o espaço para o desenvolvimento das singularidades dos alunos? Como pensar a efetividade do processo de inclusão escolar em interações tão limitadas em sala de aula?

As ações profissionais da professora indicam, assim, certa consonância com o que se dissemina nos discursos escolares que materializam a educação. Para Sommer (2007), se faz fortemente enraizado, que a função da escola é produzir alunos críticos a qualquer preço, inclusive ao preço da repetição de seu próprio discurso. Já Martinez (2005) aponta que essa concretude na análise da regularidade está ainda fortemente arraigada na compreensão e nos mecanismos educacionais. Para a autora, mais uma vez a prepotência que o caráter da racionalidade adquiriu, é um dos pontos centrais de análise, pois ainda é dentro desse paradigma racional que os conteúdos acadêmicos são

ministrados, dentro de uma lógica indutiva e a-cítica para todos os sujeitos envolvidos, nesse caso da professora Cristina e seus alunos.

Segundo Arroyo (1998), essas práticas profissionais dos educadores (ainda muitas vezes focadas na repetição e reprodução) precisa atingir patamares mais profundos, no entanto, segundo o autor, seria ingênuo pensar que a requalificação de didáticas e teorias do aprendizado dos mestres mudarão, pois são mudanças que têm seu cerne na discussão positivista que ainda determina muitas das práticas sociais.

Ainda em relação às dinâmicas pedagógicas da Professora Cristina, pode-se constatar que sua organização em sala de aula esta de acordo com a postura tradicional de ensino, com alunos sentados isoladamente. Somente sentam-se em duplas os alunos com necessidades especiais – alunos em processo de inclusão. Especial é o tratamento dispensado a uma das alunas em processo de inclusão, sendo uma das únicas que tem a possibilidade de sentar-se em dupla com outro aluno, mesmo que segundo as afirmações da professora *“ela é uma aluna super elaborada, não precisa de ajuda para nada, eu é que estranhei no início, mas imagina, leva tudo numa boa”*. (RELATO SIC).

Quando questionada, então, quanto ao processo de inclusão dessa aluna, a professora é enfática (assim como em relação aos demais alunos) que não pode se comprometer em realizar avaliações ou considerações específicas sobre seus alunos, revelando sua compreensão de que favorecer a inclusão é possibilitar que o aluno acompanhe as atividades desenvolvidas em sala de aula.

“Eu deixo ela aqui, precisa acompanhar, e se é melhor sentar com os outros, porque não! – a pesquisadora então questiona: e os demais alunos? Eles sabem que não precisam. **Aquelas que precisam você já viu, também deixo sentar com um coleguinhas – tem que acompanhar a atividade, senão vem fazer o que aqui?**” (RELATO SIC).

Segundo Araújo e Schmidt (2006), o processo de inclusão muitas vezes se dá pela compreensão e pela crença de que o aluno com necessidades especiais não possui potencialidades, e que, portanto, merece alguma forma de

tratamento compensatório – no caso de nossas análises sentar-se junto com outro aluno dentro de uma sala de aula de alunos isolados, é um exemplo desta prática.

Para Silva (2006), a deficiência faz referência à imperfeição humana e portanto, dificulta relações mais adequadas, pois parece remeter todos os envolvidos a uma relação de inferioridade. Segundo Glatt (1991), é bastante comum que os indivíduos tendam a se relacionar com o rótulo atribuído às pessoas com necessidades especiais, perspectiva essa denominada por Michels (2006) como propositiva.

No entanto, de acordo com Tacca (2004), é dentro da sala de aula que novas possibilidades de interações podem ser estabelecidas e confirmar a constituição do desenvolvimento humano em sua complexidade, mas, para tanto, exige a construção e reconstrução do professor como um ser social, que participa na interlocução ativa. Fato esse que não é considerado pela docente, que parece paralisada frente às possíveis mudanças, não se assumindo como sujeito ativo em construções sociais e profissionais.

Desta forma, sem comprometer-se e aproximar-se efetivamente de seus alunos, a professora tende a reproduzir alguns discursos institucionais sem questioná-los em sua prática profissional, como pode ser evidenciado nos relatos da professora ao apresentar duas alunas em processo de inclusão: *“já a coordenação já falou, vai ser difícil, parece que é família, alguém precisa conversar com os pais, eu pouco vou conseguir fazer aqui, a coordenação já sabe disso”*. (RELATO SIC).

Parece que essas representações da professora anulam qualquer possibilidade de progresso dessas alunas, mesmo que em alguns episódios pareça surpresa por alguns progressos: *“ela acertou? Tenho até medo de perguntar novamente? Acho que foi chute. Bom chute”*. (RELATO SIC)

Se por um lado, quando procura considerar a possibilidade de progressos ou eventos que promovam a inclusão dessas alunas, tende a compreender como uma ação compensatória das deficiências do processo de alfabetização: *“vem... responde, vai, também não acho justo ela não responder*

nada, pelo menos assim participa, mesmo que não saiba nada". Já por outro lado, quando representa a ação de inclusão merecedora de sucesso (aluna com deficiência física) tende a hipervalorizar a deficiência novamente, por compensar a aluna por sua deficiência.

A dicotomia existente entre a tendência da professora em considerar e valorizar as características pessoais dos alunos evidencia que, se por um lado a professora tende a compreender as reais necessidades especiais desses educandos, por outro, parece revelar uma tendência em embasar essa ação de reconhecimento no modelo de avaliação e comparação dominante na escola:

“Quando você avalia um sozinho você percebe que tem potencial... sempre falo para eles que eles são capazes, mas ainda assim não tem comparação com os outros... aquele outro grupo... você precisa ver; Tem um grupinho modelo... eles... você precisa ver é gritante a diferenciação... desde vocabulário... até o cuidado com as atividades... comportamento... dá pra ver que são crianças cuidadas... pais presentes e sempre acompanhando dentro e fora da escola”. (RELATO SIC).

Discutir o processo de inclusão é ainda dimensionar o compromisso dos professores e demais profissionais para ações mais comprometidas e projetos pedagógicos que ultrapassem as paredes da sala de aula, e se efetivem em ações pensadas e organizadas coletivamente, e que se contraponham à compreensão de que o processo de inclusão escolar é uma responsabilidade única e exclusiva de cada professor em sala de aula, compreensão essa que permeia as relações profissionais dessa instituição, como aparece no relato do D.C.: *a inexistência de formação e reflexão com o corpo docente sobre a temática inclusiva, a falta de atividades com os alunos e pais, e demais incoerências entre o que declara a instituição em seus princípios e o que acontece realmente nas práticas docentes.*

Esse conformismo da professora, de certa forma racionalmente justificado, tem em sala de aula reflexos de maior impacto, que decorrem da falta de posicionamento da professora em suas dinâmicas, revelando uma tendência em apontar que o sucesso de sua atividade profissional está condicionado a um

processo anterior de desenvolvimento satisfatório de seu aluno “*quando já vem com problemas, daí aqui não se faz mais nada*”, ou ainda:

“A família é tudo... **quando chega aqui com problemas de casa daí pouco se pode fazer**, é o caso das meninas veja você chegam todo dia com problemas de fora e aqui não podemos resolver e dá no que dá. Se aprendessem a se comportar primeiro, acho que ia, iriam aprender, mas com esses comportamentos, tumultuam a sala, **você pode perceber é outra sala quando elas faltam**, é uma pena eu dizer isso, **mas não sei como podemos ajudar essas meninas, o problema delas é anterior aqui**”. (RELATO SIC).

Essa fala da professora revela o quanto a escola está distante da possibilidade de incluir, ou o que é mais grave, o quanto em nome da inclusão, ela exclui. Também se pode constatar que, em relação à família, as concepções da professora são amparadas pela compreensão de que a situação de fracasso de alguns alunos tem raízes externas às relações escolares, como evidenciado no seguinte relato:

“**Ela é uma dos piores, também imagina a família?** Coitada da babá que cuida, a babá tem três filhos e ainda tem que levar as duas muitas vezes para casa; a família nem aparece. **Devem perceber e ter vergonha do rendimento e do comportamento que não melhora nunca... o que a gente pode esperar dessas crianças, se aqui com meia dúzia não vai, imagina quando cair desse jeito e com essa família no mundo....**” (RELATO SIC).

É claro o descompromisso da professora em relação à educação e ao ensino dos alunos, e culpar as famílias pode ser uma configuração que tira dela a responsabilidade e a livra do sentimento de incompetência, mantendo a imagem da profissional que nada pode fazer a não ser conformar-se.

“**Tem aqueles pais que nem olham a agenda.** Aí as atividades vão ficando em atraso e eles (pais) reclamam no dia da reunião. **Falar que uma criança nessas condições vai aprender, daí é demais**, a gente sabe que a base é a família, e nesse caso já viu, né?” (RELATO SIC).

Assim, a professora Cristina mostra-se estagnada frente aos desafios que a prática profissional lhe oferece cotidianamente. Aparentemente, as relações estabelecidas em sala de aula são consideradas apenas no âmbito da cognição,

desconsiderando-se o contexto de seus alunos e impossibilitando que conflitos criativos sejam criados para propiciar a construção de identidades diferenciadas dos alunos e de si própria.

De acordo com Martinez (2005), a compreensão multifacetada do desenvolvimento humano, com resquícios naturalizantes que determina o desenvolvimento do aluno, ainda é uma vertente forte, que ampara muitas das práticas pedagógicas. Seriam essas práticas pedagógicas que embasadas em uma regularidade, limitadas e reativas, impossibilitam novas ações e caracterizam a ação de reprodução como a única via de desenvolvimento humano.

Candau (2000), aponta que um dos grandes desafios das ações escolares é propiciar, ao longo do desenvolvimento de seus alunos, experiências que promovam conhecimento e reconhecimento das identidades sociais, culturais, objetivando, acima de tudo, a construção de sujeitos conscientes de sua ação social, passando de uma espaço de apropriação do conhecimento para um campo de formação e exercício crítico e reflexivo.

Considerar o desenvolvimento humano com o caráter da determinação sócio-cultural e o reconhecimento das plurideterminações presentes nas relações escolares é o foco das ações educacionais de fato inclusivas. No entanto, se faz urgente a compreensão de práticas e paradigmas educacionais facilitadores do reconhecimento e respeito às diferenças existentes nas tramas sociais. (GONZALEZ REY, 2003).

Segundo Hernandez (2005), os aspectos subjetivos são construídos nas interações sociais por mecanismos de assimilação e interiorização, o que demanda a compreensão de que a construção da subjetividade não depende apenas da intencionalidade do sujeito, pois são relações que estão embasadas em complexas estruturas organizacionais. Martinez (2005) complementa, ao afirmar que não é possível compreender as ações individuais isoladas dos espaços e configurações sociais das quais fazem parte.

O que se pode observar nas análises das informações da professora Cristina é que o sentido subjetivo de “consolidar-se profissionalmente como professora”, é fortemente sustentado por representações das relações de

ensinar/aprender como fragmentadas e restritas à sua prática profissional, que associada ao seu momento histórico consolida uma zona subjetiva em que **“consolidar-se profissionalmente exige padronização das práticas pedagógicas”**. Logo, um sentido de docência que exclui o aluno, que exclui o sujeito.

No entanto, é preciso lembrar que tornar-se um professor sujeito de sua história, que promova o desenvolvimento dos alunos e o seu próprio, é entendê-lo dentro de um processo recursivo e complexo, que firme ações de ruptura das representações sociais e individuais que sustentam sua concepção de ensinar, de aprender, de desenvolvimento humano, de práticas de ensino-aprendizagem, entre outras. Contudo, ao analisar as informações de Cristina, não podemos desconsiderar que o oposto nessa situação também deve ser considerado, ou seja, as ações consoantes às representações da professora sobre regras, costumes e valores da instituição podem significar um posicionamento singular e histórico, que a firma como “sujeito” de suas escolhas como docente, ainda que um sujeito submetido às condições materiais em que atua.

Como defende Gonzalez Rey (2003), a subjetividade não pode ser entendida como uma abstração, pois é resultante dos espaços sociais em que vivem os indivíduos; é perpetuada pelos próprios significados e sentidos dos agentes envolvidos, e sua subjetivação está articulada a esses sistemas e relações sociais dos quais faz parte e se configura.

Ainda de acordo com o autor, as zonas de sentidos sociais integram diferentes zonas de sentidos da vida social dos sujeitos, mas para que se tornem elementos de subjetivação necessitam ser, também, atrelados à auto-organização histórica do sujeito, o que, tomando por base as análises da professora Cristina, pode ser evidenciado, ou seja, de modo geral, os núcleos de significação da educadora consolidam subjetivamente sua organização individual, social e profissional.

É preciso considerar que o professor sujeito, é, portanto, agente de transformação no seu agir profissional, e propiciador de situações e experiências

que promovem o desenvolvimento humano de todos os seus alunos, concepção esta que adotamos e relacionamos a um professor inclusivo. Ela está associada a ações de ruptura de representações cotidianas nas instituições escolares, que historicamente desconsideram as possibilidades e necessidades dos alunos, que, desconsiderados em suas singularidades, tendem a permanecer à margem do processo de escolarização. No entanto, desconsiderar essas mesmas características dos professores é também alocá-los à marginalidade do processo e excluí-los.

Já defendemos que pensar no processo de inclusão do aluno é pensar também, no processo de inclusão do professor, porém, o que ainda não referimos é o desafio de considerar a singularidade do professor quando são refletidas características tão discrepantes daquelas esperadas para a efetivação de uma ação de reconhecimento e compreensão das diversidades em sala de aula, mas que, no entanto, não devem ser desconsideradas, sob pena de praticarmos a exclusão de professores.

As zonas de sentido configuradas por Cristina, embora revelem consonância entre as esferas profissional e a pessoal, quando consideradas isoladamente, caracterizam-na como uma agente de exclusão. Mas se redirecionarmos os focos de análise para o sujeito professora, essas configurações sustentam uma zona de sentido peculiar ao seu momento histórico, social e pessoal. Acreditamos poder considerar que Cristina, mesmo sendo agente de transformação de sua história, compreendida dentro de suas peculiaridades e singularidades, não se revela neste momento, uma docente inclusiva, pelo fato de não corresponder com ações profissionais mais comprometidas com os alunos. No entanto, por outro lado, fica bastante claro a correspondência e comprometimento de Cristina aos seus próprios posicionamentos, às suas próprias concepções, necessidades e interesses. Eis um dos aspectos que torna a inclusão ainda mais complexa: todos os sujeitos envolvidos na relação necessitam acessar condições favorecedoras para que ajam, se posicionem e se transformem como sujeitos singulares que são, seja lá por quais necessidades, aspirações, desejos, vontades e escolhas.

5.3. Professora Andréia:

Assumir-se como educadora é tarefa dolorosa

Contato, convívio e cotidiano: convivendo com a Professora Andréia

Imaginar uma única expressão que traduza meu primeiro contato com a professora Andréia parece impossível. Um misto de sentimentos de “ameaça, esperança, insegurança, curiosidade, medo” marcaram nossos encontros iniciais.

Os dias se passaram e nossa relação revelou pontos comuns de interesse e aspirações profissionais, além de algumas semelhanças na convivência na instituição. Assim como eu, Andréia, 23 anos de idade, também recém ingressa na instituição, assumia seu primeiro espaço de diálogo profissional, e para tanto, explorando, assumindo e se apropriando das esferas distintas que organizavam a instituição.

Assim como ela, eu precisava conhecer as esferas que sustentavam a instituição, e naquele momento, a Professora Andréia pareceu ter reconhecido sua primeira aliada, mesmo que ocupasse um lugar muito diferente do seu.

Andréia, solteira, sem filhos, recém formada em Pedagogia, e professora regente de uma turma de cinco alunos do ciclo de Educação Infantil. Apesar de demonstrar determinação, sempre em busca de diálogos, sugestões e atividades que viessem a melhorar seu trabalho, interesse esse deflagrado também pela importância que atribuía à realização de cursos sequenciais, especializações e pós-graduação, que eram incentivados pela própria instituição, foi pela vivência de seu isolamento profissional que pôde ser caracterizada.

Suas relações com as demais professoras pareciam limitadas à instrução, e às constantes ordens recebidas da coordenação eram pontuais na mesma intensidade em que eram incertas, o que provocava em Andréia sentimentos de dúvida e incerteza.

Foram essas mesmas reações que caracterizaram o período de acompanhamento das atividades desenvolvidas por Andréia com um de seus alunos em processo de inclusão, e que contraditoriamente, ao invés de possibilitar um novo espaço de interlocução da professora com a instituição, foi mais um foco para alocá-la em uma esfera de exclusão.

PROFESSORA ANDRÉIA**Núcleo de Significações:**

“professores inclusivos dependem de que as escolas os incluam”

Recém-formada, recém-ingressa, recém-aceita como professora da instituição.

Ser professora inclusiva: desafio inicial de ingresso e de permanência na instituição.

Inclusão escolar deve ser uma proposta político pedagógica da instituição.

Atuação individual e isolada é geradora de exclusão do aluno com necessidades especiais.

Insucesso das estratégias de inclusão e o aniquilamento e sofrimento profissional.

Zonas de Sentido: “assumir-se como educadora é tarefa dolorosa.”

Diferentemente da Professora Ana (em busca de novas ações em meio a velhas concepções) e da Professora Cristina (concepção restrita da prática pedagógica) – a Professora Andréia expressa sentidos que denotam que “professores inclusivos dependem de escolas inclusivas”, revelando sentimentos de insegurança e isolamento profissional, como frequentes em sua rotina de trabalho.

Pode-se identificar já nas apresentações preliminares da professora para a pesquisadora, que se trata de uma profissional que acaba de ingressar na docência:

“Trabalho mesmo, de verdade esse é o primeiro, já tinha participado de algumas atividades voluntárias no atendimento de crianças, mas essa **relação profissional de fato, institucional aqui é a primeira**, além do mais sou recém- formada, só tenho 23 anos, agora é que estou me interessando em buscar especializações, **mas até então parece que sai ontem da faculdade”**. (RELATO SIC).

Vale ressaltar, que esta caracterização enfática da professora quanto à sua experiência profissional é também assumida pela instituição, que aponta que Andréia tem o desafio de construir sua identidade, e, considerando o clima organizacional da escola, com características como as já apontadas esse desafio deverá ser enfrentado isoladamente pela professora.

Uma das dificuldades da professora é não partilhar ainda da organização da instituição, segundo relatos ouvidos de seus colegas de trabalho:

Ela tem aquela vontade, tem gás dos iniciantes, mas precisa ainda aprender como as regras e como as “músicas são tocadas e dançadas aqui. Ela precisa perceber que aos poucos vai pegando o jeito, a gente também precisou de tempo, mas se ela procurasse trocar um pouco mais facilitaria, **ela precisa saber que a gente já passou por muito, mas que chega e que tem que se encaixar**. (RELATO D.C.).

Pensar e efetivar o processo de inclusão escolar é redirecionar as ações escolares até então desenvolvidas, rever a organização física, estrutural, organizacional e, principalmente, pessoal e profissional dos agentes envolvidos, o que demanda um reordenamento de papéis e atribuições em que a colaboração e

a cooperação promovem a constituição de uma equipe de trabalho que assuma e justifique suas escolhas e não só se adapte às exigências impostas pela organização, como pode ser constatado no relato da professora:

“Não, não tem parceria, a rotina de trabalho das seis professoras, mesmo com um número bastante reduzido de docentes, é individual e isolada. As atividades conjuntas entre as salas são desenvolvidas somente quando exigido pela coordenação, mas que nem todo mundo gosta, alguns eventos como, por exemplo, festas comemorativas, precisam que os professores se ajudem, mas tem tanta gente descontente com isso, querem mais é competir, fazer o mais bonito, cada um por si”. (RELATO SIC).

O que se pode perceber é que as ações isoladas da professora são a base de algumas das relações pessoais e sociais vivenciadas na instituição, em que a competitividade parece transformar-se em dificuldade para compreender e desenvolver a proposta de inclusão escolar, como um processo efetivo de toda a instituição, como pode ser descrito no relato de observação a seguir: *há uma distinção de dois grupos que dominam a reflexão – “os profissionais da casa” e os “novatos”, e assim novamente o espaço grupal instaura uma lógica de hierarquização fechada ao debate sadio*”. (RELATO D. C.).

São ainda essas mesmas relações de competitividade que estremecem as possibilidades de instauração de relações sociais e pessoais que recuperem os sujeitos envolvidos, apresentando-lhes novas formas de convívio profissional, não apenas focados em instabilidades e ameaças.

Ressalta-se, ainda, que em decorrência da condição de ingressante e de isolamento da professora, o apoio institucional e organizacional em relação à estruturação das práticas pedagógicas parece inexistente. Assim, as ações de Andréia no processo de inclusão escolar de um aluno com necessidades especiais, se apresentam como estratégias isoladas e acabam gerando a exclusão. Segundo a professora: **“nunca trabalhei com inclusão, daí chego aqui e sozinha vou descobrindo tudo, ou melhor, só vou descobrindo porque ainda não sei o que vou fazer com ele.” (RELATO SIC).**

Aparentemente, sem orientações precisas da coordenação (justificadas pela política de autonomia do professor) a professora Andréia utiliza-se de estratégias que se limitam à convivência social de seus alunos:

“Eu vou tentando, um dia parece que vai bem, no outro vai tudo mal, mas eu tento, **confesso que às vezes tenho desespero, saio daqui acabada e fico pensando o que estou fazendo, fazendo sozinha, né...”**. (RELATO SIC.).

A fala da professora revela que em nome da autonomia, as escolas praticam o abandono. Também não se pode deixar de considerar a importância da formação dos docentes no que se refere à preparação para o trabalho com a inclusão de alunos com necessidades especiais, enfatizando que essa formação não deve se resumir à apropriação de dinâmicas e práticas pedagógicas a serem implementadas em sala de aula, mas impulsionar um processo de construção e reconstrução cotidiana das relações pedagógicas e interações humanas.

Os diversos estudos que exploram os fatores implícitos no processo de inclusão escolar apontam para a discussão necessária de mudança de paradigma educacional consoante a um processo de reconhecimento e compromisso com a diversidade humana (BASTOS, 2003; PESSINI, 2002).

Segundo Arroyo (1998), entender a prática profissional dos professores nos patamares mais profundos, com a consideração de sua cidadania em sua ação humana é condição central para a compreensão da proposta escolar inclusiva. Uma ação de reconstrução, que possibilite a reflexão constante com o compromisso no tratamento da diversidade humana.

No entanto, a inclusão escolar exige o compromisso de todos os envolvidos e não pode ser distanciada das reais condições diárias dos responsáveis em implementá-las conforme aparece na fala da professora:

“Acho que antes de aceitá-lo, precisavam primeiro conhecer as suas necessidades – parece que querem tratar ele como os outros – e é claro que ele tem diferenças, daí colocam na sala e me deixam lá com ele, além do mais o que dá errado é sempre comigo. Se acontece alguma coisa, a culpa é minha, nessas horas ninguém percebe que eu estou com o pepino sozinha para descascar”. (RELATO SIC).

A forma como a professora concebe o atendimento de alunos de inclusão revela seu despreparo e irresponsabilidade da escola em destinar-lhe tal trabalho, sem apoio mínimo para sua realização: **“as atividades não adianta, é cinco minutos e para, isso quando não dá de rasgar tudo e jogar fora, ou ainda jogar todo o seu material”**. (RELATO SIC).

Sem condições para propor atividades direcionadas, que atendam às peculiaridades do aluno, a professora revela sua “perdição” em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem: **“não dá nem para avaliá-lo, eu acho que tem dias que está melhor, mas – como vou avaliar isso?”** (RELATO SIC).

Como resultado, vivencia sentimentos de impotência, culpa, frustração, pânico, revolta e isolamento que a levam ao desânimo e desistência de investir nos alunos, em práticas efetivas:

“Hoje vou mudar, você me desculpe, pode não concordar, mas estou cansada, todos acham que eu não dou conta, do jeito normal, você viu, não dou mesmo, mas agora vai ser diferente, quem não aguenta mais sou eu” (RELATO SIC) - ao realizar a **estratégia de trancar com chave a porta da sala de aula para que o aluno não fugisse mais**. (RELATO D. C.).

O que não se pode deixar de considerar é que parte da cultura organizacional da instituição é composta por elementos que demarcam isoladamente ações pedagógicas dos professores, que impulsionados por uma relação competitiva em que se valoriza aqueles que correspondam às suas exigências, penaliza individualmente os insucessos, como se a política organizacional da escola não configurasse padrões a serem estabelecidos, e mais, reproduzidos inclusive nas relações pedagógicas ditas inclusivas. Ou seja, a escola exclui os professores, justamente aqueles que esperam que incluam os alunos.

São inúmeros os estudos que apontam para as consequências da exigência do processo de inclusão escolar, nos quais os professores são obrigados a incluir, sem que sejam consideradas suas próprias necessidades e limites (ANGELUCCI, 2002; SOUZA, 2006). No entanto, o que ainda parece não

discutido são as consequências desse processo no cotidiano de professores de escolas particulares.

Pôde ser constatado que ainda que as condições físicas e estruturais sejam adequadas, podem se transformar em um grande peso ao profissional, que deve não só incluir esses alunos, mas, principalmente, manter sua permanência satisfatoriamente, sob o risco de ser penalizado por possíveis evasões (com processos contínuos de transferências entre as escolas particulares, a qualquer momento do ano letivo), como pode ser evidenciado nos relato da professora:

“A mãe dele veio aqui, extremamente agressiva, e aos gritos falou: se você não o der agora, eu saio daqui e te denuncio na delegacia de educação aqui embaixo, mas lei é lei, agora pode. Ela (mãe) ameaça tirar ele daqui, segundo ela se a escola não dá conta, outra escola vai dar, é só ela transferi-lo. Se ele está matriculado aí, e estou a quilômetros de distância, é claro que a responsabilidade por ele deve ser da escola – afirmação da mãe”. Ela me falou: são só cinco alunos em sala, se você não dá conta de ficar com ele, é incompetência sua”. (RELATO SIC).

O que se pode perceber é que a legislação e, principalmente, a forma como os pais e a escola a compreendem, tem no cotidiano escolar desdobramentos que acarretam desafios ainda maiores do que o de incluir um aluno com necessidades especiais.

Embora essa discussão esteja encaminhada já nos documentos legais do país, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão (BRASIL, 2008), quanto à proposta de inclusão escolar, que avança na caracterização das atribuições do ensino especializado, não mais como uma modalidade distinta da educação regular, mas sim como uma modalidade transversal que venha a perpassar todos os níveis de ensino, disponibilizando seus conhecimentos, práticas e recursos aos alunos nos espaços escolares regulares, a vivência real desse processo nas escolas ainda parece incerto para os alunos, professores e família.

Para Anache (2009), esta tentativa de suprir o apoio educacional especializado, como forma complementar ao currículo regular pode ser

organizada, por exemplo, em sala de recursos que recebam os alunos em seus contraturnos com os professores regulares, o que não acontece nesta escola.

São as reações a ameaças e sufocamento, que quando somadas às exigências das propostas inclusivas parecem paralisar a compreensão da instituição escolar sobre as mudanças de concepção, necessárias para se efetivar a inclusão, o que, novamente, vem a equiparar os sistemas de ensino (público e particular) no insucesso de ações escolares inclusivas, com a adoção de estratégias que não impulsionam o processo inclusivo. Estratégias essas tomadas e avaliadas negativamente pela professora, conforme indicado em seu relato:

“Às vezes tenho que segurá-lo bem forte, fico com medo de machucá-lo, mas se não fizer isso corro o risco de ele machucar os colegas, já jogou carteira, material, a mochila, todos os brinquedos, mas quando seguro, e olha que seguro forte, ele adora, faz questão que eu fique segurando, quase machucando, não acho isso certo, mas no momento é tudo que posso”. (RELATO SIC).

Segundo Hernandez (2005), os padrões de interações (inclusivos) só podem ser constituídos dentro de contextos que os propiciem e assim sejam propiciados. De acordo com o autor, a subjetividade individual não depende exclusivamente de sua intencionalidade, mas também dos espaços sociais em que tais dinâmicas se inserem.

Como pensar, então, em práticas profissionais inclusivas se a professora em questão vivencia ainda relações sociais bastante excludentes? De acordo com Gonzalez Rey (2002), a expressão da subjetividade social e individual são momentos intrínsecos de um mesmo processo, o desenvolvimento do sujeito individual é parte articulada de suas relações sociais.

Desta forma, sentidos subjetivos expressos emocionalmente pelas distintas reações e sentimentos da professora em sua rotina profissional, apontam a necessidade de que, para que Andréia tenha a possibilidade de compreender ações inclusivas em sala de aula, primeiramente é necessário que novas configurações subjetivas sejam propiciadas pela instituição, de modo a considerá-la efetivamente como uma docente que partilha e é compreendida em sua

condição de iniciante, de aprendiz, e que vive essa condição com a configuração de sentidos da docência como: **“assumir-se como educadora é tarefa dolorosa”**

Porém, o que fica evidenciado é que essa compreensão atrelada à proposta de inclusão escolar só se dará de fato, quando a instituição avançar para uma discussão organizacional, pois como já apresentado e discutido, o distanciamento existente entre as esferas que compõem a instituição escolar cria e um abismo entre os profissionais, que interfere, efetivamente, no processo de inclusão em todas as suas esferas (sociais, pedagógicas, acadêmicas, familiares).

Novas possibilidades de pertencimento da professora impulsionariam a definição de uma identidade profissional que traria o amparo necessário para a reflexão das práticas inclusivas, e somente a partir desse processo novas configurações subjetivas viriam a ser vivenciadas pelos protagonistas envolvidos.

A consideração dos desafios da Professora Andréia, no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais põe em evidência o despreparo dos profissionais para trabalhar com a inclusão, mas, sobretudo, o descompromisso e irresponsabilidade das escolas que não cumprem seu papel no processo revelando que: **“professores inclusivos dependem de escolas inclusivas”**.

A complexidade do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais e os desafios existentes para a efetivação da proposta inclusiva podem ser visualizados ao se explorar a questão pela ótica do próprio aluno in/excluído. O que se espera demonstrar em análises que partem desse foco é como os desafios e as perspectivas são vivenciados por aqueles que deveriam ser prioridade no processo, mas que nem sempre são considerados.

5.4. Aluna Sara:

Inclusão como apropriação dos mecanismos de exclusão

Contato, convívio e cotidiano: reconhecendo e estranhando Sara

Surpreendeu-me a riqueza de detalhes que recebi antes de conhecer pessoalmente a aluna Sara, informações como “ela é super elaborada; nem podemos considerá-la em processo de inclusão; nós é que precisamos nos incluir; nunca tivemos nenhum tipo de problema”, entre outros, foram relatos que recebi antes de entrar em contato com a aluna.

Porém, em nosso primeiro contato pessoal, mesmo repleto de simpatia e desenvoltura da aluna, me despertou interesse a habilidade que a aluna tem em não referir sua deficiência. Sara têm 8 anos, mora com os pais e um irmão mais velho, já estuda na instituição há dois anos, atualmente, é aluna do 2 ano do Ensino Fundamental, possui uma deficiência nos membros superiores: um de seus braços apresenta formação até o cotovelo, com dois dedos na extremidade, e o outro braço só é formado até a altura do ombro.

Sem dúvida, sua simpatia e bom humor foram características presentes em todos os momentos de nossa interação, assim como foram inexistentes as possibilidades de diálogo que referenciassem sua deficiência e necessidade especial.

Sara considera-se muito boa aluna, e de acordo com as observações realizadas, acompanha com qualidade e eficiência todas as atividades propostas, com esforço prende o lápis ou canetas em seus dois dedos, e realiza todas as atividades, e assim muitas parece desconsiderar sua deficiência, convivendo e vivendo a apropriação dos mecanismos de exclusão para incluir-se.

SARA
Núcleo de Significações: inclusão que se viabiliza pela negação da deficiência
<i>A eficiência encobrindo a deficiência.</i>
<i>Incluir-se é se equiparar aos melhores alunos.</i>
<i>Para incluir-se vale todo e qualquer esforço de superação.</i>
<i>Desvantagem vivida como exclusivamente relacionada à sua deficiência.</i>
<i>Relação inclusão/exclusão: incluir-se significa excluir.</i>
Zonas de Sentidos Subjetivos: “a inclusão vivida como apropriação dos mecanismos de exclusão.”

O que se pode perceber no acompanhamento da rotina escolar de Sara “*incluindo-se em meio aos mecanismos excludentes*”, é que de modo geral, suas relações escolares, dentre as quais o convívio social, não são prejudicadas por sua necessidade especial, pois muitas vezes sua **eficiência encobre sua deficiência**. Segundo informações obtidas nos relatos sobre seu histórico acadêmico:

A aluna possui 8 anos, está matricula no 2º ano, mas já é aluna da escola desde a alfabetização (6 anos). **Possui má formação dos dois membros superiores**, não apresenta a formação do braço esquerdo e o braço direito é formado apenas próximo ao cotovelo, com má formação da mão (dois dedos pequenos). (RELATO D. C.).

O fato de não possuir os membros superiores (braços e mãos) não a impede de desenvolver relações escolares satisfatórias, e relatos dos profissionais da instituição a consideram como um exemplo de sucesso no processo de inclusão escolar: “*não tenho dúvidas, é uma das minhas melhores alunas, nunca me deu trabalho algum, nem parece aluna de inclusão; imagina, se dá tão bem com os outros alunos, nem parece que é de inclusão.*” (RELATO D. C.).

Já nas manifestações de apresentação da aluna pode-se evidenciar relatos que tendem a desconsiderar/hipervalorizar sua deficiência, o que também parece ressoar na história familiar de Sara:

Dentre as informações do histórico de vida familiar, a mãe relata ter tido a notícia da má formação ainda no período de gestação (**segundo relatos de professores mais próximos, a mãe teria se questionado em relação à continuidade da gestação, mas dentro de uma doutrina religiosa, acredita que não teria sido por acaso que recebera essa filha**). Logo nos primeiros meses de vida de Sara, a família já buscou auxílio de um programa de estimulação precoce na AACD. **Dentro do histórico escolar da aluna não é apresentada nenhuma orientação específica nem tampouco exigências familiares em relação a tratamentos “exclusivos para a aluna”**. A mãe justifica a necessidade de a filha perceber e conviver com sua diferença física, ela deve ser tratada como qualquer outro aluno. (RELATO D. C.).

A partir das apresentações iniciais da aluna à pesquisadora: *“ela é super elaborada; nem podemos considerá-la em processo de inclusão; nós é que precisamos nos incluir; nunca tivemos nenhum tipo de problema”*, pode-se questionar se de certa forma o processo de inclusão escolar de Sara não estaria embasada na desconsideração/hipervalorização de sua deficiência, revelando uma contradição que ampara duas concepções distintas em seu processo avaliativo.

De um lado, a compreensão meramente focada na reprodução e valorização pela reprodução dos conhecimentos acadêmicos, que avalia que o sucesso do processo de inclusão escolar estaria ligado ao desempenho acadêmico satisfatório da aluna: *“imagina, hoje é uma das minhas melhores alunas, nunca, mas nunca mesmo teve alguma dificuldade, já na primeira explicação pega certinho”* (RELATO D. C.). E de outro lado, os movimentos de inclusão que consideram e se limitam a propiciar um espaço de convivência entre os alunos com necessidades e os demais alunos como uma ação inclusiva satisfatória *“se pensar só na convivência dela com os outros alunos, já é um sucesso, se dá melhor que muitos alunos que não passam pelo o que ela passa.”* (RELATO D. C.).

Nota-se que são duas concepções distintas, mas ambas apontam para a urgência de reflexão sobre a implementação de ações inclusivas, em que reconhecer, conhecer e respeitar a deficiência é a premissa básica. O fato de professores e a própria família da aluna, aparentemente, não abordarem sua deficiência física, pode ser não somente um indicativo de negação desta falta, mas uma tentativa de compensação para a aluna. Ambos os processos são dolorosos e podemos questionar em que medida promovem o desenvolvimento.

Autores como Martinez (2005), Anache (2004) e Gonzalez Rey (2004), são enfáticos ao discutirem a necessidade de concepções mais complexas quanto à análise do desenvolvimento humano, que dimensionem a proposta de inclusão respeitando as realidades, constituições e construções sociais vividas por aqueles que deveriam ser os protagonistas do processo.

Segundo Michels (2006), o processo de inclusão escolar ainda traz em sua essência a manutenção da exclusão social, que com base em uma perspectiva propositiva ainda emprega modelos pré-concebidos na consideração dos alunos. No entanto, fato curioso observado foi a versatilidade adquirida por Sara para lidar com os pontos e os contrapontos da representação a ela atribuída e, conseqüentemente, por ela assimilada e reproduzida: a aluna eficiente, como pontuado em um de seus relatos:

“A Prô disse que sou boa, minha mãe também falou. (Pesquisadora) E você é mesmo boa aluna? (Aluna): Claro! Sei ler e escrever muito melhor que a Sofia, que a Judite, até da Carol, eu já passei na frente, e olha que ela é a mais inteligente de todas na escola”.
(RELATO SIC: diálogo com a pesquisadora).

A compreensão de ser uma aluna em processo de inclusão, considerando o paradigma inclusivo, que ainda visualiza que o aluno com necessidades especiais, para poder ser considerado incluído, deve apresentar um desenvolvimento equiparado aos demais alunos, é assimilada, efetivamente, por Sara:

“Acho que sou inteligente... eu gosto muito de estudar... a gente precisa estudar para ser alguém na vida... eu quero ter bastante dinheiro... e aí tem que estudar para o futuro... então eu não falto... só quando estou doente... uma vez fiquei doente, mas fiz todas as lições em casa, com a minha mãe. Eu aprendi faz tempo a ler... desde pequeninha eu já sabia ler Coca-cola... minha mãe que falou, então sou inteligente... têm coisas difíceis... mas eu sei todas... eu até ajudo a Mariana e as gêmeas porque elas não sabem e eu sei... eu que faço daí para elas. Eu não levo bilhete... porque nunca faço bagunça... ou faço um pouco e daí eu corro e termino a lição e a Prô nem percebe...” (RELATO SIC).

Pôde-se constatar que os elementos que sustentam a cultura organizacional são partilhados também pelos professores, e promovidos pelas práticas pedagógicas instauradas em sala de aula. Segundo essa perspectiva, a deficiência da aluna não precisa ser considerada, *“pois apesar de deficiente, é muito eficiente”*, o que é apropriado por Sara que, em suas relações internaliza

essas representações e configura sentidos que dentro de um sistema recursivo de valorização, permitem que ela se situe nas relações sociais:

“Eu faço tudo bem rapidinho, **sou quase a mais inteligente**, desde de pequeninha já sabia ler, eu aprendo bem tudo que a Prô ensina, **mas as lições de artes daí acho que você precisa me ajudar, pois tem que ficar bem bonito e sozinha eu não posso fazer**, e a Prô sabe que eu preciso de ajuda”. (RELATO SIC).

Para Glatt (1991), os papéis atribuídos aos indivíduos têm uma dupla função, servem tanto para o ingresso no mundo social, como amparam a manutenção de seu reconhecimento frente à sociedade. A autora complementa ainda que muitas vezes as pessoas não se relacionam com o aluno com necessidades especiais, mas sim com o seu rótulo, no entanto, não podemos desconsiderar que essas firmes caracterizações muitas vezes são assumidas como fortes formas de autoreconhecimento do indivíduo.

No entanto, para Berger e Luckmann (1976), só podemos pensar em socialização, quando o indivíduo absorve papéis sociais, após um processo de identificação. Identificação esta embasada pelo estabelecimento recíproco entre a intenção do outro e a de si próprio.

Podemos questionar, assim, se a desconsideração da deficiência de Sara, e o a-sujeitamento às exigências de rendimento acadêmico que lhe são impostas, não estariam abrindo um espaço compensatório que desconsidera suas necessidades. E, se este novo espaço não estaria apenas limitando suas reais possibilidades de se incluir frente aos mecanismos pedagógicos instaurados. Porém, em ambas as situações, um fato é evidente, foi por meio dessas possibilidades que Sara assumiu a configuração de novos sentidos, que a distanciaram da figura de uma aluna inferior e deficiente.

Desta forma, em relação à rotina acadêmica em sala de aula, o que se pôde constatar é que os espaços para dinâmicas propriamente inclusivas são ainda reduzidos. Na maior parte do tempo e das atividades escolares desenvolvidas, os elementos que compõem a cultura organizacional (horários inflexíveis, livros didáticos reprodutivos, atividades comparativas, atribuições de

notas e avaliações quantitativas, representações familiares individualistas, entre outros) impedem e estratificam relações escolares embasadas em concepções restritas do desenvolvimento humano, que focada em ações de reprodução, massificação e competição, configuram representações nas quais Sara, com reais limitações físicas, necessita se adequar e sobreviver em meio a tais representações, além de configurar sentidos congruentes a esses núcleos: **incluir-se é se equiparar aos melhores alunos.**

“Tem os mais inteligentes, que a Prô gosta mais, e têm os mais burrinhos, esses eu ajudo quando eu posso. O problema são os bagunceiros, desses não gosto e não sento junto, senão a Prô manda bilhete para a mãe, eu nunca levei bilhete, também faço tudo certinho, sou muito inteligente, faço tudo que a Prô pede, ela até fala que sou do grupo dos inteligentes.” (RELATO SIC).

Para Sá (1992), o que ainda se percebe é uma forte tendência em considerar os alunos com necessidades especiais como seres abstratos e cercados de ideologias. No entanto, o que se evidencia no caso de Sara, é que a aluna, frente à imposição de se diferenciar (quantitativamente em seus esforços acadêmicos) para se incluir, cria a possibilidade de compensar sua falta física, desempenhando eficientemente suas tarefas escolares. Compreensão esta relatada pela própria aluna:

“Se é para fazer a lição, tem que fazer da melhor forma possível, fazer rápido, sem conversas, bem bonito, e mostrar logo para a Prô, porque ela gosta mais de quem termina mais rápido a lição, dos mais inteligentes sabe. A tarefa de casa eu também faço perfeita, ela já até me falou, você é uma ótima aluna”. (RELATO SIC).

A representação imposta e assumida por Sara de que são bons somente os alunos que realizam rapidamente as lições são também incorporadas na escolha de suas relações sociais em sala de aula: *“eu não gosto de sentar com quem demora, sabe gente burra, que não sabe fazer bem a lição.”* (RELATO SIC).

Para Glatt (1991), quando somos diferenciados, no caso de Sara, por uma deficiência física evidente, atalhos são direcionados, e muitas vezes os

assumimos fielmente como forma de reconhecimento, como correspondência às significações que nos são atribuídas. Fica evidente que Sara apropria-se com segurança de alguns elementos partilhados na instituição, e que internaliza esses elementos, centrais para a configuração de seus sentidos subjetivos que sustentem suas novas ações e que embasam a construção da imagem de aluna eficiente:

Outra relação decorrente da dinâmica da aluna e professora em sala de aula pode ser firmada **pelos ações de valorização da professora tendo como base o bom desempenho, a beleza, e a produtividade dos alunos, referências essas reproduzidas cotidianamente por Sara: cabelos sempre arrumado, anéis, correntes, caderno e atividades sempre em ordem, entre outros- fazendo questão de mostrar-se a todos.** (RELATO D. C.).

De acordo com Berger e Luckman (1976), as definições sociais impostas podem ser decisivas nos prejuízos sociais dos indivíduos: a situação de incongruências entre a realidade atribuída e sua interiorização pode acarretar prejuízos marcantes em todo o desenvolvimento do sujeito. Porém, o que se pode constatar é que Sara corresponde satisfatoriamente a essa definição imposta, e aparentemente, um de seus prejuízos é adequar-se à apropriação e reprodução dos mecanismos de exclusão, ora na postura e posição de excluída, ora na posição de quem exclui.

Momentos comuns no cotidiano escolar de Sara puderam indicar a adequação da aluna à representação configurada e partilhada na instituição escolar de que ela deve ser tratada dentro das normas, como por exemplo: *carregando sua mochila com a boca, desenvolvendo as mesmas atividades pedagógicas, cumprindo os mesmos acordos e deveres, esperando sua vez na fila, não sendo beneficiada (RELATO D.C.)*, no entanto, o que ainda parece não ter sido discutido pela instituição é que as formas de tratamento tidas como normais, pouco garantem que seus alunos (independentemente de possuírem ou não necessidades especiais) sejam considerados em sua singularidade, conforme aparece no próximo núcleo de significação: **para incluir-se vale todo e qualquer esforço de superação.**

(Pesquisadora): quer ajuda para amarrar o tênis? (aluna): não, eu faço isso sempre sozinha e não tenho dificuldade, eu gosto mesmo desses tênis que têm cadarço para amarrar.... (Pesquisadora): eu te ajudo a arrumar a mochila. (aluna): não precisa, eu prendo no dente e puxo e fecho... eu aprendi isso há muito tempo não preciso de ajuda, antes eu precisava de ajuda para carregar, porque doía meu ombro, mas agora dói mas eu já acostumei. (RELATO SIC: diálogo com a pesquisadora).

Para Berger e Luckmann (1976), o estigma e as diferenciações sociais são poderosos pilares de estruturação da realidade vivida, e o que se percebe é que Sara, para livrar-se do estigma de deficiente, necessitou assumir a representação de eficiente, que a impulsiona a novas representações:

“A gente estuda para crescer e ser alguém na vida... eu gosto de estudar... só ainda não sei o que quero ser... mas gosto muito dessa escola... aprendo... brinco e tenho meus amigos aqui... todos os professores conversam comigo... e até brigam quando corro ou faço algo que não pode... às vezes têm muitas lições... mas eu sei que para ser alguém na vida tem que fazer tudo”. (RELATO SIC).

Para Gonzalez Rey (1996), o elo social/individual se dá por meio dos movimentos de concretude da vida do sujeito, essas confrontações exigem que o sujeito se reconhecendo delimite seu ponto singular de congruência social. Ainda para o autor, serão os sentidos subjetivos configurados que oferecerão essa possibilidade de ruptura e contradições sociais. Contradições essas que ainda não são efetivamente assumidas por Sara, em suas relações sociais em sala de aula: “quando as interações são conduzidas pelo grupo dominante da sala (mais inteligentes, mais bonitos, mais prestativos, mais espertos) a aluna não apresenta a mesma desenvoltura nem autonomia que nas relações e decisões que com os demais grupos.” (RELATO D. C.).

(Pesquisadora): vamos fazer um desenho em grupo do local que vocês mais gostam aqui na escola. (Grupo): pode desenhar o que a gente quiser? (Pesquisadora): sim, mas todos os alunos do grupo devem participar da escolha e do desenho... (Grupo): o que será que vamos desenhar? (aluna): eu não sei. (Grupo): a sala de informática, ou o pátio, tem a cantina também – vamos fazer uma votação – quem quer a sala de informática? Quem quer o pátio? (aluna): eu não sei – vamos fazer assim, a gente divide a folha em quatro e cada um desenha sozinho o que quiser. (RELATO SIC: diálogo com a pesquisadora).

Assim, frente à compreensão de que “todos são iguais”, inclusive os “deficientes”, os alunos em processo de inclusão necessitam travar uma batalha na qual os mecanismos de reprodução e adequação parecem ser seus maiores aliados, e para Sara esse processo não é vivenciado de forma diferente:

“Eu gosto mais da Antonia **não gosto das gêmeas, são chatas e não fazem a lição e ainda atrapalham, elas iam mudar de escola, eu acho que devem mesmo (quando questionada se ela também de vez em quando não era chata), eu não, sou sempre “boazinha com os outros e educada, esqueceu que sou uma boa aluna?”** (RELATO SIC).

No entanto, fica ainda deflagrado nas análises do processo de subjetivação de Sara, que os elementos configurados por ela se diferenciam daqueles impostos socialmente aos alunos com necessidades especiais (MANTOAN, 2001; SASSAKI, 2002; SÁ, 1992), porém, não fica claro se na verdade consolidar-se como uma aluna eficiente foi uma forma de preservar sua singularidade enquanto aluna, ou mais uma vez, novas representações foram impostas e assumidas pela aluna, como se fosse uma segunda chance de se configurar e assim configurar novos sentidos subjetivos como: “sucesso, respeito, valorização, orgulho”, que sustentassem seu processo de enfrentamento social e construção de identidade.

Enfrentamento social este em que, em momentos nos quais parece ser ameaçada pelo não acompanhamento das normas estipuladas, Sara trava uma batalha na demonstração das representações que têm como central sua necessidade especial, o que indica que sentidos subjetivos são configurados como **“desvantagem vivida de forma exclusivamente relacionada à sua deficiência”**.

Quando o reconhecimento tem por base os atributos manuais, deixa de lado o “exemplo de superação” e enfatiza sua necessidade especial:

(Professora): vamos pintar o patinho – peguem o potinho e joguem tinta dentro até preencher tudo... (Professora): nossa Antonia como ficou bonito o seu... o seu também. Prontamente, a aluna se aproxima da pesquisadora... (aluna): **Claudia, você pode pintar bem bonito para mim, pois minha mão não dá...** (Pesquisadora): **mas é só girar o**

potinho do jeito que você está fazendo. (aluna): não está ficando bom e quero que o meu fique o mais bonito. (Pesquisadora): mas se eu fizer não será seu. (aluna): será sim... porque todos sabem que em preciso de ajuda, porque não tenho o braço (durante o período de pesquisa foi a ÚNICA referencia que fez à sua necessidade especial). (RELATO SIC: diálogo com a pesquisadora).

Segundo Berger e Luckman (1976), existe um processo dialético entre a identificação e auto-identificação, mas essa relação só pode ser efetivada quando atrelada a um mundo social que formalize dialeticamente essas ações, que no caso de Sara se estrutura pela identificação com o que pode compensar sua deficiência, quando firma sua eficiência. Exemplo disto pode ser constatado no seguinte trecho de observação:

“Todo mundo sabe que não posso brincar de correr, que não posso brincar de puxa-puxa ou de pics, ficar correndo também não posso, mas ainda assim eles escolhem brincar disso, **acho que eles querem que eu perca.**” (RELATO SIC).

Vale ressaltar que essas mesmas brincadeiras são realizadas por Sara quando ela própria estipula os amigos que irão brincar – alunos que também permanecem à margem das relações sociais com os alunos dominantes da sala, fato que vem apontar que a configuração de sentidos subjetivos de Sara de suas relações sociais em sala de aula se traduz como: “estar entre os melhores” é premissa para o sucesso.

“Às vezes deixo as gêmeas sentarem aqui... com os bagunceiros eu não gosto de sentar... a professora fica brava... a minha melhor amiga é a Antonia, e ninguém gosta muito de sentar com ela porque ela não fala muito. Com eles (grupo dominante) eu tenho que correr bastante... eles fazem as lições bem rapidinho... e depois ficam conversando... até de namoro... o Gabriel quer namorar a Tatiana... e aí a gente tem que ficar escutando o namoro deles. Eu não vou nunca namorar. (Pesquisadora): Por que?: (aluna): para, eu não gosto de conversar disso”. (RELATO SIC: diálogo com a pesquisadora).

O que se pode perceber, é que a proposta de tratamento igualitário assumida pela instituição, como forma de efetivar a inclusão de Sara, se por um lado propicia que a aluna crie estratégias de enfrentamento para inserir-se em

novos espaços de interação, por outro, parece aniquilar formas autênticas de assumir suas necessidades e adversidades, e assim sentimentos de fracasso, ameaça, incertezas, dúvidas, que venham a ameaçar as estratégias eficientes de convívio, tendem a ser vividos como decorrência exclusiva de sua deficiência física.

Assim, como ações que excluem são comuns nas dinâmicas em sala de aula, é comum também o acolhimento da aluna com uma colega que, assim como Sara, é marginalizada nas relações acadêmicas, por possuir dificuldades de relacionamento com os colegas: *“olha, ninguém gosta de sentar com ela, ela não fala nada, não faz muito rápido a lição, gosta mais de ficar sozinha, mas às vezes fico com ela, mas só às vezes, quando elas não me chamam”* (RELATO SIC). Pode-se evidenciar em suas relações com seus colegas que Sara, algumas vezes acolhe, mas em outras exclui, *“não gosto de sentar com os bagunceiros, nem com os burros”* (RELATO SIC) – então, parece reproduzir a dinâmica que vive na sala de aula, pois a escola que se propõe a incluir, exclui, ainda que em nome da inclusão.

Como na grande maioria das vezes é a professora que organiza os grupos de alunos em sala de aula, essa escolha não costuma ser considerada. **Sara estabelece, de modo geral, um bom relacionamento com os alunos, não se opõe a sentar ao lado de nenhum deles, mas indica sutilmente certo “menosprezo” por alguns colegas.** (RELATO D. C.).

Observações quanto às relações de Sara e Aninha (referida por Sara quando questionada sobre os colegas de sala de que mais gosta de conviver), revelam a versatilidade de mecanismos relacionais que Sara possui. Sem dúvida, de acordo com as observações e relatos obtidos da aluna, Sara e Aninha possuem uma relação repleta de emocionalidade, mas em que Sara, mesmo realçando sua necessidade especial quando diz: *“ela precisa ir comigo no banheiro, eu não consigo ir sozinha, quando ela falta ela já me avisa para que minha mãe me leve antes da aula começar”* (RELATO SIC), parece posicionar-se de forma dominante nas relações assim configuradas com a colega: *“pare agora o que esta fazendo, quero ir ao banheiro, você não será mais minha amiga se não parar agora”*. (RELATO SIC).

Mais uma vez, pode-se constatar que estratégias para anular sua deficiência, mesmo quando isto parece ser impossível, são desenvolvidas pela aluna como uma nova forma de assumir uma postura de superioridade em suas relações sociais. O sentido subjetivado de que as relações sociais estão embasadas na polaridade, e que o grande mérito e sucesso das relações é assumir uma colocação de destaque, faz com que Sara reproduza em todas as suas relações movimentos de contraposição de suas representações: a aluna deficiente e eficiente.

A aluna parece não considerar que independentemente de sua deficiência física, pode ou não fracassar em suas atividades e relações sociais, no entanto, o que parece ser incorporado por Sara, é que alunos eficientes não só não falham mas também são superiores, e quando seu destaque parece ameaçado ou invalidado utiliza-se de uma relação já internalizada para os professores e demais alunos: “sou deficiente”.

(aluna): vamos... vocês não sabem e ficam fingindo que estão fazendo a lição... e aí ficam demorando. Eu já acabei... **você não sabe Sofia porque não estuda... eu estudo...** (Pesquisadora): **se você sabe, não poderia ajudar seus amigos?** (aluna): **prontamente muda sua postura e questiona a pesquisadora se ela não poderia ajudar a apontar seu lápis - (aluna): você é que pode me ajudar a apontar meu lápis... eu não consigo...** (pode ser observado ainda que a aluna propositalmente jogava os lápis no chão com a intenção de que a pesquisadora pegasse toda vez e devolvesse à sua mesa. (RELATO SIC: diálogo com a pesquisadora).

O que se pôde ainda evidenciar, é que as habilidades desenvolvidas por Sara na instauração de suas dinâmicas escolares, aparentemente, resultam da apropriação das dinâmicas pedagógicas características da escola que frequenta, o que realça a necessidade de criação de práticas de interação mais democráticas, com realce na consideração e no respeito à alteridade dos agentes envolvidos, o que promoveria novas formas de subjetivação para que Sara pudesse configurar-se como uma aluna deficiente e também eficiente em suas atividades acadêmicas. No entanto, o que se evidenciou é que a aluna tem apenas a possibilidade de polarizar: ora deficiente, ora eficiente.

Assim, quando tem a possibilidade de representar, e não apenas assumir a representação que a considera e a valoriza com base em sua necessidade especial, Sara tende a criar mecanismos de relações sociais em que assume o seu processo singular de inclusão por meio de estratégias de exclusão dos demais alunos, ou seja, vive as relações de **inclusão/exclusão com o sentido de: incluir-se significa excluir:**

Parece classificar a sala em três grupos: **1) os bagunceiros**: um grupo de alunos que não são muito próximos – **recusa quase sempre quando indicada para sentar-se junto a eles** – classifica esse grupo como os que falam palavrões e correm e lutam o tempo todo... **2) as alunas bonitas e inteligentes** – **que são tomadas como exemplo de desempenho acadêmico e pessoal e com a indicação que de são as melhores amigas de certo modo** – **compreensão que parece ficar apenas na fala**. Nas observações, de modo geral, Sara não tem uma relação de proximidade com essas alunas, mas relata essa relação com uma riqueza de detalhes – inclusive são citadas como as “amigas de infância” desenhadas no álbum de lembranças construído em sala de aula, mas não foram observados contatos próximos durante toda a observação. Por fim, um terceiro grupo dos alunos que de modo geral, são caracterizados de forma **estigmatizada**: **“não sabe ler, não sabe escrever, tem dificuldade de comunicação, é desobediente”**. É como esse grupo de aluno que Sara parece se relacionar verdadeiramente, ou seja, de forma autêntica: **“compara, xinga, beija, bate, menospreza, valoriza.** (RELATO D. C.).

A versatilidade em lidar com as representações *“a diferenciada x a que diferencia”* parece ancorar as relações sociais da aluna com duas esferas distintas: *“a esfera dos excluídos e a esfera dos incluídos”*, fato que revela a barreira tênue que limita ambos os processos de: inclusão/exclusão.

“Vem Sofia, eu ajudo a pegar as suas coisas, senta aqui... vamos fazer juntas as lições... (passado um tempo, o desempenho da colega foi superior)... **para Sofia, eu que te chamei então eu é que tenho que terminar primeiro**”. “Vem Judite, **pode sentar aqui, já que você não tem outro lugar, mas é para ficar quieta, porque você é muito burra, senta comigo eu ajudo... deixo você copiar a minha lição...** (ao perceber a escuta da pesquisadora), faz questão de **chamar sua atenção para um beijo que dá na amiga.**” (RELATO SIC).

Assim Sara, em suas relações escolares, demonstra a apropriação de processos tão divergentes, mas que ao mesmo tempo não podem ser contrapostos. Sob a configuração histórica que permeia a subjetividade social sobre as pessoas com necessidades especiais, Sara demarca claros pontos de convergência com os quais possa ser representada e tenha possibilidade de assim representar-se. Quando tem a possibilidade de referenciar os alunos da sala, inicia seu relato pelos atributos com alunos do grupo dominante:

“Adoro o cabelo da Carol, é comprido, é lindo! A amiga dela também é muito bonita, olha só a mochila dela que legal, o meu cabelo está crescendo, logo, logo **vai ficar mais bonito que o dela, agora o que adianta a Sofia ter cabelo bonito, se ela é burra.**” (RELATO SIC).

Nota-se que o vislumbre em se equiparar aos grupos dominantes, são embasados também em motivos estéticos e não apenas acadêmicos, no entanto, a consideração de uma vantagem estética de uma das alunas que tem baixo desempenho acadêmico, não justifica sua aproximação, e é ainda merecedora de ser excluída: *“adoro quando a Sofia falta, a sala fica muito mais legal, porque quando ela vem a gente precisa ficar esperando ela parar de falar.”* (RELATO SIC).

Para Vygostky (1989), sentimentos de inferioridade interiorizados são premissas para reações que visam eliminar a deficiência interiorizada e a criação de estratégias e mecanismos de compensação, determinadas pela situação e exigências socialmente impostas.

De acordo com Souza (2004), uma das constatações ao discutir em seu estudo as interações que favorecem ou não a construção/manutenção de valores pelas crianças, é a de que “é na interação, no processo de ser julgado, de julgar o outro e a si própria que a criança se apropria dos valores que a constituem” (2004: 168). Tomando por base essa constatação, podemos questionar se Sara vivencia momentos sociais que promovam um envolvimento pessoal e social legítimos. Aparentemente, a suposta inexistência de julgamento quanto às suas próprias possibilidades e necessidades apontam que suas configurações enquanto aluna eficiente são apenas sobrepostas e não

recursivamente configuradas em sua condição de aluna deficiente, o que denota uma configuração fragmentada em sua constituição.

Entretanto, questionamentos podem assim ser tecidos quanto ao ponto de intersecção entre as representações sociais e individuais, não como eixos que se contrapõem, mas que se complementam. Ser sujeito seria, portanto, não o simples ato de contrapor-se a uma representação socialmente imposta, mas sim dela partilhar e com isso criar habilidades para configurar novas formas de mobilidade social que se diferenciem das anteriores, o que, no caso de Sara, compreenderia *“compartilhar com redes sociais sua condição de aluna com deficiência e com eficiência acadêmica”*.

5.5. Alunas Judite / Sofia:

Diferenciar-se é premissa para representar-se

Contato, convívio e cotidiano: alarmando Judite e compensando Sofia

Conhecer e reconhecer essas duas alunas propiciou visualizar contradições das mais variadas. Assim como eu, as professoras de modo geral, possuíam poucas informações a respeito de Judite e de Sofia. Vale ressaltar, que possuíam não só poucas informações, como pouco interesse em desvendar suas trajetórias, no entanto, foram enfáticas em firmar a condição de fracasso escolar que as alunas vivenciam, motivo pelo qual as consideram em processo de inclusão.

Judite e Sofia são gêmeas, com 8 anos de idade e matriculadas por meio de uma transferência e, após o início do ano letivo de 2007, no 2º ano do Ensino Fundamental. O percurso escolar anterior das alunas é desconhecido pela escola, o que existe são apenas muitas suposições.

Dentre algumas das suposições, relatadas pelos professores, parece marcante a configuração familiar das alunas, que além das duas meninas, é composta também por um casal de irmãos mais velhos, seu pai e sua mãe. Segundo relatos, consta que após uma crise financeira houve a necessidade da família se mudar de cidade. Em São Paulo, uma das tias das meninas se comprometeu a auxiliar nos gastos financeiros de uma das sobrinhas.

A rotina diária das alunas é tão tumultuada quanto parece ser a organização e o cuidado em relação a elas. A mãe, responsável por uma das meninas, não consegue por motivos de trabalho, participar das atividades que envolvem os pais. Já a tia, responsável por outra das meninas, se nega a partilhar informações sobre a outra sobrinha, que não aquela de quem assume as responsabilidades financeiras.

Levá-las e buscá-las na escola é uma tarefa exclusiva da babá, que muitas vezes precisa levar as meninas para a própria casa, pois os pais e a tia não podem recebê-las. Frequentes são os dias em que as atividades direcionadas para casa não são apresentadas no dia posterior, sob a justificativa de que ninguém em casa pôde auxiliá-las na realização das tarefas, o que parece vir contribuindo efetivamente para as condições de fracasso escolar.

JUDITE / SOFIA**Núcleo de Significações:
Vivências excludentes nas relações escolares**

Necessidade especial: do que mesmo estamos falando?

As gêmeas x a escola x a família: negligência e fracassos.

Judite: assujeitamento como estratégia de diferenciação.

Sofia: desenvolvimento de estratégias afetivas para a compensação do fracasso.

Zonas de Sentido: “diferenciar-se é premissa para representar-se.”

Com base nas informações e observações das alunas Judite e Sofia³, pode-se evidenciar uma dificuldade acentuada de ambas nas atividades acadêmicas, assim como para se adequarem às normas e diretrizes institucionais.

Ressalta-se que as alunas não possuem deficiência de acordo com a caracterização descrita na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), no entanto, apresentam uma necessidade “socialmente especial”, que as caracterizam com necessidades de cuidados e atenção especiais, exigindo da instituição escolar o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às dificuldades que as alunas apresentam, nos restando, desta forma, um questionamento inicial: **Necessidade especial: do que mesmo estamos falando?**

As observações e os sistemas conversacionais realizados com as alunas apontaram inicialmente para a necessidade de explanação do conceito de necessidade especial até então limitado à compreensão de necessidades de ordem intelectual, física ou sensorial. Essa observação ilustra as deficiências das políticas públicas inclusivas ao desprezarem a condição social-afetiva dos alunos e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem.

Como evidenciado, as alunas em questão mesmo não podendo ser caracterizadas como possuidoras de uma condição social desfavorável (tomando-se como base a compreensão meramente financeira atribuída a essa caracterização) são alunas que vivenciam relações sociais bastante empobrecidas, que nem ao menos parecem diferenciá-las: *“elas são as gêmeas, nenhuma tem necessidade especial, assim... como a gente está acostumado.”* (RELATO D. C: afirmações da professora).

Para Michels (2006) e Jurdi (2006), um dos desafios da inclusão escolar parece ser a re-significação desses alunos dentro de suas reais necessidades e potencialidades, e para tanto, faz-se central a discussão do papel da escola na sociedade, assim como as caracterizações, definições e padrões estereotipados por ela instaurados.

³ Ressalta-se que a análise conjunta das informações em relação às alunas visa marcar as dificuldades da instituição escolar em considerá-las separadamente no processo inclusivo.

Constata-se que a tendência à exclusão, ao atribuir maior importância aos alunos que revelam capacidades e aptidões adequadas às normas de excelência, deixa os demais alunos em segundo plano, distantes das possibilidades e potencialidades educacionais e sociais.

Essa questão aparece no modo como os atores institucionais expressam suas representações sobre os alunos. Ao falarem dos “*casos ou alunos problemas*”, os profissionais revelam suas representações discriminatórias: “*esses aí não têm mais jeito, não há nada a fazer*” “*o pior é que já vem com problema de casa, dá dó, mas fazer o que?*” “*Não aprende e pior, agora atrapalha*”. (RELATO D. C: afirmações da professora).

A esfera subjetiva que ampara as ações dos professores em relação a determinados alunos, embasada em representações que configuram diferentes sentidos subjetivos discriminatórios e de competências com base em modelos sociais pré-determinados, que pouco reconsidera os alunos em situação de fracasso escolar como sujeitos ativos e com potenciais de desenvolvimento, parece se contrapor às divulgadas ações inclusivas, provocando não apenas o distanciamento desses alunos da possibilidade de assumirem efetivamente novas formas de ações individuais e sociais, como marginalizando-os no processo de escolarização e predestinando-os ao fracasso escolar.

Assim, outro aspecto que deve ser ressaltado frente à peculiaridade do quadro de inclusão dessas alunas, é a urgência de efetivar parcerias entre **alunos – família – escola**. Pôde-se constatar que a falta de clareza do conceito de necessidade especial, limitado aos prejuízos de ordem física, intelectual e sensorial, e que não considera adequadamente os prejuízos sociais que porventura os alunos possam sofrer, acarreta também uma falta de responsabilização dos professores em assumir a responsabilidade na educação dos alunos, e assim, representações compartilhadas pelas professoras de “fracasso escolar com raízes externas às relações escolares” parecia unânime quando discutidas as possíveis estratégias de inclusão das alunas.

As avaliações insuficientes das alunas são justificadas pela professora com base na dinâmica familiar que elas vivenciam, “*também, como podem*

melhorar com essa família... olha que esta (Judite) tem mais sorte que a outra, pelo menos é a tia que compra o material, mas falar que uma criança nessas condições vai aprender, daí e demais.” (RELATO D. C: afirmações da professora).

Porém, nas informações preliminares, já se pôde constatar que há um abismo entre as formas de representar as práticas inclusivas pelos professores e pelos alunos. Se, por um lado, a educação tem como objetivo priorizar o desenvolvimento humano, por outro é depositária de representações que geram um grande distanciamento social desses alunos, trazendo prejuízos ainda maiores, relacionados não somente à aprendizagem, mas, sobretudo, aos seus relacionamentos sociais, o que novamente, pode ser constatado nos relatos:

Ela é uma dos piores, também imagina a família, coitada da babá que cuida, a babá tem três filhos e ainda tem que levar as duas muitas vezes para casa; a família nem aparece. Devem perceber e ter vergonha do rendimento e do comportamento que não melhora nunca... o que a gente pode esperar dessas crianças, se aqui com meia dúzia não vai, imagina quando cair desse jeito e com essa família no mundo.... (RELATO D. C.: afirmações da professora).

Expressões como estas, que fundem a limitação de desenvolvimento e a aprendizagem no próprio aluno, nos alertam para a urgência de uma mudança de foco na efetivação da necessária qualidade da educação e que, novamente, são constatadas em um dos relatos: *“também não aprende nada... sabe, é nesses casos que a gente vê: família é tudo; se já é desestruturada, quer o que?!” (RELATO D.C.: afirmações da professora).*

É claro que a caracterização das alunas pelos professores se focaliza apenas em questões que justifiquem os atuais problemas apresentados. Concepção esta expressa tanto pela equipe pedagógica como pelas professoras, ao pontuarem questões como:

“Também, com aquela mãe e aquele pai que só brigam o tempo todo, coitada da menina”, “eu acho que tem alguma coisa na casa dela”, “a infantilização desta menina”, “tem mãe que diferencia o filho e depois fala que é a gente”. (RELATO D. C.: afirmações da professora).

O fato de não haver um posicionamento efetivo dos profissionais frente à questão, demonstra que assumir posturas mais ativas, e conseqüentemente, construtoras para a mudança desta realidade exige um sentido subjetivo diferenciado, que não tome como base pontuações e comparações de competências ou discriminações entre os alunos: “*se a família não esta nem aí, o que eu tenho a ver com isso, não me atrapalhando tá bom demais.*” (RELATO D. C.: afirmações da professora).

Essas relações sociais desqualificadas são apontadas tanto dentro da escola, como nos relatos relacionados à dinâmica familiar das alunas, ponto esse que abre um novo eixo de discussão sobre a necessidade efetiva da parceria escola-família, para que novas tramas possam ser traçadas na intersecção dessas esferas sociais vividas pelos alunos, que muitas vezes isoladamente necessitam travar uma batalha frente à necessidade de adequar-se as exigências por vezes contraditórias e contrapostas das esferas familiares e escolares, como pode ser evidenciado nas discussões e análises das informações das alunas Judite e Sofia.

Análises específicas das informações e situações vivenciadas com as alunas indicam que **Judite**, “*a aluna que sofre e causa sofrimento por sua exclusão*” tem nas avaliações iniciais dos professores uma compreensão bastante negativa. Em relação ao convívio com os demais alunos é sempre desprezada, e essa situação vivida em sala de aula, parece ter se transformado em uma de suas estratégias de diferenciação da irmã, ao assumir o **assujeitamento como estratégia de diferenciação**:

A aluna é considerada com **avaliação abaixo da média, mesmo quando comparada a alunos que apresentam um rendimento acadêmico pontuado de forma equiparada a ela**. Suas avaliações parecem ter como base não o seu progresso acadêmico (aprendizagem e resolução de problemas), mas está focada em suas **dificuldades comportamentais de estabelecer relações sociais mais adequadas**. (RELATO D.C.).

Judite pouco se esforça para adequar-se às normas estabelecidas e quando possível faz questão de marcar posições com ações opostas àquelas esperadas ainda que as consequências sejam ruins para ela. Aparentemente, essas ações são compreendidas por Judite como estratégias de diferenciação, e dentro dessas dinâmicas conflituosas seus desempenhos acadêmicos não indicam progressos consideráveis.

Todo mundo fala de mim, ninguém quer ser minha amiga aqui, elas pensam que eu não sei nada, só porque eu faço às vezes bagunça, mas eu já tirei nota boa na prova, fui melhor que aquela ali, mas como elas são quietas, só às vezes também, daí não são burras, eu é que sou, então é melhor ficar sozinha. **Ficam falando que eu não cumpro a ordem**, olha o uniforme... eu não gosto de uniforme, todo mundo fica igual, gosto de calça capri e mini blusa, nem de cabelo preso eu gosto, mas a Tatiana já vem de cabelo solto todo dia, **e se eu venho com o meu cabelo solto também ela fala que eu estou imitando ela, daí fica me enchendo até que eu fico brava e bato nelas.**” (RELATO SIC).

As representações “*aluna problema, desempenho inferior, mal-educada, aluna grosseira, gênio difícil*” (RELATO D. C.), são assumidas pela aluna como uma forma de se diferenciar da irmã, e para tanto, agir de acordo com os padrões é adequar-se às normas e mais uma vez cair no anonimato, literalmente firmado pela troca de seu nome pelo de sua irmã, e assim, para se firmar individualmente, tem como estratégia assumir profecias do fracasso como forma de se representar.

“Eu sei que sou burra mesmo, quando eu acerto, eu escuto a professora falando assim, chutou bem. Então mesmo quando eu sei, e ela pergunta eu não falo, quando eu falo ela não quer ouvir, e aí fica me perguntando depois, não falo mesmo, **daí ela fala: sua má educada, sou mesmo.**” (RELATO SIC).

Segundo Gonzalez Rey (2005), não podemos desconsiderar que as condições sociais e o trânsito entre as atividades compartilhadas são pilares tensionais para a configuração dos sentidos subjetivos, assim, o que podemos evidenciar é que Judite transita sob a premissa de que para se diferenciar de sua irmã, necessita contrapor-se às exigências a ela impostas: “*minha irmã é bobinha,*

ela sabe que depois vão falar dela, mas quer ficar amiga delas, eu não, eu prefiro ficar aqui, sozinha.” (RELATO SIC).

A questão que se apresenta é se Judite significa singularmente suas necessidades e diversidades, ou se na verdade, para diferenciá-la adota estratégias de oposição às normas e procedimentos adotados em sala de aula, fato que pode ser exemplificado no relato de uma discussão entre a aluna e sua professora e demais colegas em sala de aula:

“(Professora): Judite, ou você para de me cortar, ou eu é que vou parar de perguntar, ou fica um pouco quieta, ou não falo mais com você, você não está vendo seus amigos? Porque só você quer perguntar, **pensa que esta sozinha na sala? É acho que deveria estar. (colegas): Você é burra... (aluna): mas se é assim a Mariana também é burra, eu faço a lição melhor do que ela, sei mais do que ela, mas para vocês só eu sou a burra**, como vocês gostam dela não faz mal que ela não sabe a lição. **Ninguém quer ser minha amiga aqui... quer saber sou burra mesmo.**” (RELATO SIC).

Judite parece atravessar um momento que pode ser denominado, segundo Machado (2008), de luta pelo sujeito, em que a aluna com base em seu repertório de enfrentamento, se recusa a submeter-se e busca assumir o controle da situação a ela imposta: *“não gosto dessa escola, não gosto dessa professora, se pudesse nunca mais viria aqui, já falam que não aprendo mesmo, então nem precisava voltar aqui.”* (RELATO SIC).

Entretanto, pode-se evidenciar que Judite ainda não desenvolveu a identificação de seus próprios conteúdos, e como pretexto de manter sua singularidade busca diferenciá-la de sua irmã, reproduzindo as representações a ela impostas. Segundo Merleau-Ponty (1994), o processo efetivo de diferenciação só ocorre por meio de um processo primário de identificação, vivenciado por articulações sociais, articulações essas que a aluna não possui.

Essa aí (Judite) é pior que a outra, as duas não sabem nada, mas a outra pelo menos é mais carinhosa e simpática, Essa nem o material gosta de emprestar para a própria irmã, essa é a filha mais cuidada, que fica com a tia, mas tem o gênio pior, é mais difícil lidar com ela do que com a Sofia, ela você pode esperar, se está em silêncio está aprontando, daí vem xinga, e ela consegue levar os outros, mas não entende que no

final sobra para ela. **Agora deu para começar a mentir, a enganar a gente, tem que ficar esperta. Para não copiar o bilhete, porque copiar ela copia, o que ela não consegue é ler, mas para não copiar ela esconde a agenda e fala que esqueceu em casa.** (RELATO D. C: afirmações da professora).

Berger e Luckman (1976) defendem que há um processo tensional entre a identidade atribuída e a identidade apropriada, o que possibilita a autoidentificação. Assim, o que se pode constatar com base nas análises das informações do processo de inclusão escolar de Judite é que a aluna não possui de fato uma identificação, e sim apenas uma representação comparativa com a sua irmã.

Para Siqueira (2002), o reconhecimento do outro é realizado pelo estabelecimento da reciprocidade entre eu e ele, o que parece não ser um processo vivido tranquilamente por Judite, uma vez que ainda não vem sendo reciprocamente aceita em suas relações sociais.

Silva (2006) afirma que o indivíduo não pode se emancipar dentro dos limites de si mesmo, pois necessita de relações sociais tensionais entre não-diferenciações e diferenciações dos demais. O que se pode evidenciar é que o empobrecimento das relações sociais de Judite impossibilita que a aluna estabeleça trocas emancipatórias. A autora complementa ainda, que nesse processo de imposição e rotulação, o indivíduo estigmatizado assume uma tipificação que o nega como sujeito.

O fracasso de Judite é compreendido pelos alunos e professores como algo costumeiro, como se assumisse a condição de bode-expiatório da sala de aula. As reações da aluna quando se sai bem nas atividades é sempre provocar os demais alunos, já quando o resultado é insatisfatório, busca guardar para si e mudar a discussão das avaliações.

“Quando eu faço, eles não dão atenção, já fiz coisas bem melhores que as deles, mas quando eu erro e todo mundo também erra é só de mim que eles falam. A professora não acredita muito quando eu acerto, mas quando eu erro a professora fala que é porque eu não presto atenção, mas eles também erram.” (RELATO SIC).

Por outro lado, segundo Souza (2004), há uma tendência de que pessoa que passa por humilhação repetidas vezes pode passar a ver-se como inferior. Ainda de acordo com a autora, esse discurso, que no caso de Judite é transmitido pela professora e demais colegas em suas relações sociais, é internalizado de acordo com as suas experiências, que no caso da aluna são caracterizadas de constantes fracassos e inferiorizações.

Judite parece ser desconsiderada efetivamente de suas relações escolares, **a contar por seu nome que sempre é esquecido ou trocado pelo nome de sua irmã (que apresenta um rendimento escolar superior ao dela)**. Com a falta de consideração dos professores e alunos, o **repertório comportamental da aluna é bastante provocativo e isso marca suas relações sociais. São constantes os relatos de agressões físicas ou verbais em que a aluna se envolve, assim como a recusa da aluna em sentar-se próximo a seus colegas de sala. Quando tem a chance de escolher seu próprio lugar, Judite tem uma tendência a escolher sentar-se sozinha, e principalmente distante de sua irmã, o que nem sempre é possível uma vez que ambas não possuem o material acadêmico completo e assim segundo exigências de sua mãe e das professoras devem sentar-se juntas para realizar a troca de material.** (RELATO D. C.).

Desta forma, as ações de oposição que fazem parte do repertório social da aluna: ***não vou fazer a lição, não quero mais meu livro, não vou escrever na agenda, não vou levar tarefa para casa, não quero sentar com você, não vou obedecer você*** (RELATO D. C.), podem assim ser entendidas como uma situação de incongruência entre o estigma a ela imposto e suas reais potencialidades, tornando-a, assim, prisioneira da realidade a ela imposta. (BERGER; LUCKMAN, 1976).

“Eles não gostam de mim, ninguém gosta, se eles me falassem porque, mas não fala daí também não gosto deles. Eles pensam que só eles são bons, eu e minha irmã não prestamos, eles é que pensam, eles não são legais, quando eles fazem alguma coisa errada, um protege o outro e ninguém fala nada, com a gente é o tempo todo, eles falando para a Prô, daí quando a gente xinga, a minha irmã bate, daí a gente fica com a culpa, e a Prô não quer nem saber porque a gente bateu.” (RELADO SIC).

Para Gonzalez Rey (2004), existem algumas situações em que o sujeito não tem a capacidade de configurar sentidos, criar e se legitimar: são em espaços nos quais as condições oferecidas são aquelas que se limitam à sobrevivência. É com esta característica que se apresentam a sala de aula e as condições sociais de Judite, que não possibilitam o desenvolvimento de um clima de acolhimento, cooperação e parceria, que a considere como a todos os alunos.

Aparentemente, a situação de incongruência de Judite prejudica sua socialização, impossibilita que se reconheça na realidade a ela imposta e em sua interiorização, refletindo assim apenas parcialmente seu mundo, e que pode explicar “*o sofrimento vivido e causado pela aluna em seu processo de inclusão escolar*”, assim como a impossibilidade de configurar novos sentidos atrelados ao seu processo de inclusão.

A configuração de sentidos subjetivos que promova novas posições de interação social parece condicionada a um novo espaço interativo que possibilite a Judite reconhecer-se e aceitar-se, para somente após diferenciar-se, segundo suas próprias configurações. E o espaço educativo é propício para esse movimento desde que possibilite relações de convergências, divergências e contradições sociais. (GONZALEZ REY, 2001).

Se por um lado Judite assume posturas de firme oposição, **Sofia**, sua irmã, esforça-se para adequar-se às dinâmicas instauradas e passa a ser considerada “*a melhorzinha no processo de inclusão escolar*”. Desta forma, o que se pode evidenciar é que Sofia vem desenvolvendo estratégias de autoreconhecimento sem que seja excluída, ao desenvolver **estratégias afetivas para a compensação do fracasso**. Segundo relatos da professora:

Se comparar o **rendimento dela melhorou**, falta muito para acompanhar a sala, mas melhorou bastante, dela **pelo menos as crianças gostam um pouco mais**, e até ajudam, da outra é que não gostam mesmo, **ela é a melhorzinha**. (RELATO D. C.: afirmações da professora).

Com experiências e intercâmbios sociais mais adequados, Sofia vem vivenciando oportunidades de intercâmbio firmadas em sala de aula que parecem possibilitar um desenvolvimento escolar satisfatório. Reconhecendo algumas estratégias de controle utilizadas pela professora em sala de aula, Sofia busca e é constantemente valorizada em conseguir cumprir os acordos estabelecidos:

“... dois não falam, primeiro a Prô depois as meninas e depois eu falo. Têm que ficar em silêncio, quando a Prô pergunta e a gente sabe, não pode falar, as meninas é que falam, depois a gente escuta para ver se estava certa.” (RELATO SIC).

A correspondência às normas estipuladas em sala de aula denota que Sofia, como forma de se incluir, incorporou e busca reproduzir os comportamentos e ações que lhe são direcionados e esperados. Assumindo sua condição secundária, vivencia o que Machado (2008) classifica em seu estudo como luta pela sobrevivência, que diz respeito ao processo pelo qual o aluno se submete a fim de atingir os resultados acadêmicos esperados, mesmo que para tanto, assuma uma condição incongruente às suas reais possibilidades; *“às vezes eu sei a resposta, mas primeiro quem tem que responder é aquelas meninas, elas são as mais inteligentes.”* (RELATO SIC).

Sofia, mesmo com sérias dificuldades de aprendizagem, estabelece relações sociais com facilidade em sala de aula e suas dificuldades parecem ser compreendidas pelos alunos que, de certa forma, buscam auxiliá-la. No entanto, esse auxílio é definido pelos alunos e não de acordo com a necessidade da aluna. Busca sentar-se próxima a um determinado grupo, e mesmo que muitas vezes menosprezada por eles, permanece e tenta se enquadrar na dinâmica e regras estabelecidas.

“Quando sento aqui, eu tenho que esperar todos fazerem a lição, quando eles podem daí uns me ajudam, mas primeiro eles é que precisam terminar, depois eu fico de olho na tarefa no livro delas. Eu gosto de sentar com a Sara, ele é nervosinha, tem uma carinha assim, mas quando ele termina a lição dela e está com vontade ela me ajuda um pouco. Vai a agenda para minha mãe, mas ela não tem tempo de comprar o material, o livro ela já disse que tem mais o que comprar do que gastar com dois livros iguais, um para mim outro para minha irmã.” (RELATO SIC).

Sofia, dentro de suas relações sociais em sala de aula, adaptou-se às normas e possibilidades a ela estabelecidas, e como forma de valorizar-se dentro de um novo espaço de intercâmbio, elabora ações e estratégias afetuosas que facilitam sua interação, inclusive com a pesquisadora:

“(aluna): Nossa Claudia, como **você é linda. Que cabelo lindo!** E sua blusa também é muito bonita. Vem sentar hoje aqui comigo, acompanhar minha lição. Quer que arrume seu material? (Pesquisadora): Não obrigada, mas posso sentar-me ao seu lado. (aluna): então **me dê um abraço aqui.**” (RELATO SIC: diálogo com a pesquisadora).

A representação de que Sofia é uma aluna carinhosa, parece considerada pela professora e demais alunos, e toda vez que novos integrantes entram em cena, percebe-se o esforço da aluna para afirmar essas suas características. O que se pode evidenciar é que com a elaboração de sentidos como “carinho, amizade, cuidado, prestação de serviços”, Sofia adentra um novo espaço relacional, como se assumisse que seus comprometimentos acadêmicos não podem lhe garantir um lugar de destaque nas dinâmicas em sala de aula, uma vez que são embasadas em relações de competição, com foco nas habilidades e avaliações quantitativas, entre outros, assim assume uma via paralela que possibilite sua aceitação e reconhecimento.

Quando questionada se gosta das amigadas na escola, e por que, responde que “gosta porque algumas colegas tentam sempre ajudá-la:

“**Não gosto muito dos meninos porque eles ficam falando que eu não tenho família. Minha irmã quer ir embora dessa escola, ela gosta mais da escola lá do Rio, lá ela lia e escrevia, mas eu gosto daqui, gosto da Prô mesmo quando eu faço bagunça e ela fica brava, mas depois eu sei que passa, com a minha irmã não passa eu acho que a Prô também não gosta dela, às vezes ela fica brava e ninguém entende isso.** Já daquelas meninas chatinhas eu não gosto não, elas pensam que só elas são bonitinhas, fazem a lição, acham que ficam quietinhas, todas acham que são bonitinhas, **mas eu gosto mesmo dessas aqui, elas também não sabem muitas coisa, mas me ajudam quando terminam a lição delas, o ruim é que tenho que esperar sempre, daí sou a última e a Prô fala que eu estou enrolando, mas elas é que não me ajudam primeiro.**” (RELATO SIC).

Pensar o processo de subjetivação de Sofia remete à reflexão sobre o árduo processo de tensão e rupturas que enfrenta para que possa configurar estratégias criativas de sobrevivência como aluna, em que a realização das atividades acadêmicas é vista como pilar de reconhecimento na instituição. Assim, Sofia, já em evidente prejuízo, articula novos sentidos que possam colocá-la em uma esfera relacional, e distribui novos papéis relacionais a todos os protagonistas envolvidos, inclusive seus próprios professores, mais atenciosos às suas avaliações:

Com ela tirando a dificuldade familiar, até que não tenho problemas, **ela percebeu quem manda aqui**, diferente da irmã que é atrevida, não cumpre os acordos, fica provocando sempre sem parar. **Essa pelo menos é simpática, mais carinhosa e fica mais fácil trabalhar do que com a outra**. Ela não é assim 100%, **mas vem melhorando bastante**; nossa você não acredita na **melhora que teve**; olha só comportamento já está quase como os demais alunos, **está aprendendo a se comportar como uma boa aluna**. (RELATO D.C.: afirmações da professora).

Curioso é também observar como essa estratégia de reconhecimento lhe possibilita novas caracterizações inclusive quando são pontuados seus rendimentos acadêmicos pelos professores. No entanto, fato alarmante é considerar que quando é realizada uma avaliação com base no rendimento acadêmico quantitativo e classificatório, empregado pela instituição, a irmã de Sofia, Judite é quem apresenta melhores notas.

O que pode ser constatado, é que as novas representações configuradas e assumidas por Sofia como uma aluna afetuosa, carinhosa, meiga, entre outras características, parecem compensar sua permanência em sala de aula. Quando sua avaliação acadêmica passa a ser reavaliada da forma que vem sendo (não tendo por base progressos quantitativos – ou seja, não tem como base os mesmos requisitos que os demais alunos), dois questionamentos se apresentam: A caracterização afetuosa de Sofia vem favorecendo sua inserção escolar? Ou essa nova caracterização é uma forma compensatória de aniquilar suas possibilidades de desenvolvimento acadêmico?

De um lado, ou de outro, o que fica evidenciado é que esse processo tensional entre a identidade atribuída a Sofia (com todas as representações que lhe são impostas) e a identidade apropriada (formas afetuosas de relacionamento), podem ser compreendidas como um atalho para seu reconhecimento (BERGER; LUCKMANN, 1976), que só pode ser legitimado pelo meio social de que faz parte, e que pode também estar servindo como facilitador de suas relações por parte dos “outros sociais” com os quais interage. (MERLEAU-PONTY, 1994).

Os progressos que Sofia vivencia têm como base as relações de exclusão frente aos diferentes (alunos com rendimento superior). E, diferentemente de sua irmã Judite, Sofia alcançou a possibilidade de participar, ainda que de forma reduzida, de interações com os “outros sociais” que foram essenciais para o seu desenvolvimento, a ponto de lhe serem indicados atalhos de convergências para sua representação, além da imposição da representação “da aluna fracassada”.

Um dos pontos que parece estremecer suas relações com os demais alunos, é a necessidade contínua do empréstimo de material. É comum que a aluna venha para escola apenas com outros objetos dentro da mochila, os livros são utilizados conjuntamente com a irmã, seu caderno só foi trocado após muita insistência da professora com a mãe, as atividades a serem realizadas em casa nunca são cumpridas com a justificativa de que não havia em casa o material necessário, o estojo sempre sem reposição dos materiais, e assim é comum a solicitação do empréstimo de inúmeros materiais, que deixa a sala de aula atribulada no decorrer das atividades. (RELATO D. C.).

(colega de sala): como ela não tem o material fica enchendo o saco de todo mundo, acho que ela não sabe que atrapalha ela ficar falando sem parar, às vezes a gente fica sem terminar a atividade porque ela não traz a tarefa dela, e a gente tem que ficar esperando, da próxima vez a Prô não deveria deixar ela participar, ela só atrapalha o trabalho da sala. (RELATO D. C.: afirmações da colega de sala).

Dentro da relação dialógica vivida por Sofia, a ação de reconhecimento de sua alteridade se fez presente e, aparentemente, gerou conflitos criativos que vêm lhe propiciando o desenvolvimento de novas construções (SIMÃO, 2004).

Sofia apresenta uma maior facilidade para reconhecer as estratégias e quando é valorizada por cumpri-las, facilita suas relações em sala de aula assim como o acompanhamento das atividades pedagógicas, e conseqüentemente, passa a ser avaliada de forma diferente da irmã:

Essa é um pouco melhor, tem as dificuldades, que são grandes, mas pelo menos tenta, o que não dá certo é a falta dos materiais, os alunos não gostam de emprestar tudo para ela, até lanche eles têm que dividir com ela, ela às vezes eu acho que nem sabe que está vindo para a escola, chega sem uniforme, a mochila cheia de outras coisas, isso quando não vem com mala de viagem, pois a mãe não tem tempo de passar em casa e já manda a menina de mala e cuia para a escola. **Se comparar o rendimento dela melhorou, falta muito para acompanhar a sala, mas melhorou bastante, dela pelo menos as crianças gostam um pouco mais, e até ajudam, da outra é que não gostam mesmo.** (RELATO D. C.: afirmações da professora).

Porém, retomando em paralelo as análises realizadas de Judite, em que assume a oposição como forma de se emancipar, podemos questionar se a relação bilateral de oposição não seria verdadeira? Ou seja, ambas as alunas necessitam emancipar-se e por que não pelos mesmos mecanismos de oposição? Assim, novamente podemos considerar que as estratégias bem elaboradas por Sofia não seriam apenas valorizadas pelos professores e demais alunos, mas também uma forma de diferenciar-se de sua irmã.

Sofia considerada “melhorzinha” vive um grande dilema ao vivenciar os frequentes ataques que são realizados de modo geral à sua irmã Judite. Muitas vezes, não se controlando toma para si as provocações e nesse momento passa a ser considerada como uma má companhia pelos colegas em sala, situação essa que frequentemente busca reverter colocando-se em situação subalterna aos colegas:

“Ficam xingando minha irmã e querem que eu xingue também, mas ela é minha irmã, minha mãe não gosta que a gente brigue, e aqui na escola eles ficam falando você tem que brigar, tem que brigar, quando eu brigo com eles daí ninguém quer falar comigo ou com ela, **mas depois eu ajudo eles, a limpar a mochila, arrumar e apontar a caixa de lápis de cor, levo as coisas no armário e eles voltam a falar comigo de novo.**” (RELATO SIC).

Fica claramente constatado que as habilidades que Sofia configurou para lidar e aceitar as representações a ela impostas, e os desvios que singularmente vivencia são espaços que lhe permitem novas tramas e relações, que são inclusive valorizadas.

Segundo Glatt (1991), os papéis atribuídos socialmente indicam os posicionamentos dos atores nas tramas sociais, e para tanto, como garantia de sobrevivência social os atores assumem para si as significações atribuídas. No entanto, considerar as esferas subjetivas que mantêm essas correspondências é abrir mão da consideração de que todas essas relações se baseiam em imposições.

Como resultado dessa confrontação o sujeito precisa se reconhecer e delimitar o espaço de sua ação, e assim o que se pode perceber tendo por base as informações do processo de inclusão de Sofia, é que a aluna reconhece-se. Sofia parece ter clareza das representações a ela impostas e partilhando dessas representações indica relações de apropriações e rupturas, firmando-se como sujeito nas dinâmicas instauradas, mesmo que em episódios isolados e limitados de posicionamento.

Porém, no que se refere ao processo de delimitar o espaço de sua ação, Sofia indica ainda limitadas experiências de se contrapor às representações a ela impostas, fato que não garante o avanço de novos núcleos de configuração que a considerem não apenas “*como a aluna melhorzinha no processo de inclusão escolar*” mas sim “*como a aluna que pode melhorar seu processo de inclusão escolar*”, e quando relacionada às análises obtidas em relação ao processo de inclusão de sua irmã Judite, apontam para uma zona de sentidos relacionados ao “*processo de diferenciar-se como premissa para representar-se*”.

5.6. Aluno Vitor:

O árduo processo da configuração de sentidos na inclusão

Contato, convívio e cotidiano: uma missão fracassada

Conhecer Vitor deveria ser para mim um grande alívio para pensar o desenvolvimento deste trabalho. Nova em uma cidade desconhecida, e sem conhecimento das instituições escolares na região, já começava a me preocupar com os vínculos necessários para realizar um trabalho na intensidade de relações propostas. Foi então que recebi o convite para adentrar a instituição como forma de colaboração no processo de inclusão escolar desse aluno.

Com um primeiro sentimento de alívio, fui posteriormente tomada por um sentimento de pânico, decorrente tanto das expectativas, que, aparentemente, a instituição depositava em mim, como pela vivência de situações iniciais de escolarização as quais Vitor estava sendo entregue, e que naquele momento nada podia fazer.

Aproximar-se de Vitor, um aluno com seis anos de idade, matriculado à custa de discussões na instituição desde o momento de seu primeiro contato, que mesmo com o descontentamento da família foi encaminhado ao Ciclo de Educação Infantil, foi um processo cercado de tumultos e conflitos nas esferas familiares, escolares, relacionais em sala de aula, pedagógicos, acadêmicos, profissionais, entre outros.

Vitor foi caracterizado desde o início de sua entrada como um aluno peculiar, ao certo, nem a família, que se recusava pontualmente, nem a escola ao exigir essa investigação, sabiam seu diagnóstico, no entanto, a hipótese mais provável, após a realização de uma investigação pré-diagnóstica pela instituição, era a de que o aluno possuía um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.

Com uma caracterização diagnóstica pouco precisa, a recusa da família na investigação, a instituição sem preparos para recebê-lo, seus colegas de sala amedrontados com sua presença e seus comportamentos discrepantes, um contexto de fracasso foi se desenhando para todos.

VITOR
Núcleo de Significações: estratégias excludentes no processo de inclusão
<i>Conhecer-se é premissa para representar-se: a necessidade do reconhecimento.</i>
<i>Contexto conflituoso e tumultuado limitado a suas reações discrepantes.</i>
<i>Inexistência de espaços dialógicos x possibilidade da configuração de sentidos.</i>
<i>Afetividade e desenvolvimento: esse teria sido o caminho?</i>
<i>Zonas de Sentidos Subjetivos: “o árduo processo do intercâmbio de sentidos vivenciados no processo de inclusão.”</i>

A análise do processo de inclusão escolar do aluno Vitor evidenciou a ocorrência e vivência de distintas “*estratégias excludentes no processo de inclusão*”. Tanto em sala de aula, como nas atividades extra-acadêmicas (festas, ensaios, teatros, passeios), pode ser ressaltada tanto a dificuldade dos profissionais em lidar com o aluno, até então compreendido como um aluno com necessidades especiais comportamentais, como os desafios do aluno em se inserir no ambiente escolar.

O aluno foi matriculado no início do ano de 2007 na instituição. Consta em seu histórico que houve a solicitação da mãe para que o aluno fosse diretamente para a 1ª série, uma vez que segundo ela teve bom rendimento escolar na instituição infantil que estudou anteriormente. No entanto, após o período de adaptação de 15 dias, foi constatado pela professora da 1ª série que o aluno não possuía as habilidades necessárias para dar continuidade nos estudos já na série de alfabetização. O aluno tem seis anos de idade, não apresenta nenhum comprometimento aparente, e segundo pré-diagnóstico realizado pela psicóloga da escola, tem alguns dos critérios diagnósticos que associam o quadro a um Transtorno Invasivo do Comportamento, diagnóstico esse que a família se recusa a investigar. Segundo informações a chegada do aluno à escola provocou grande susto para os profissionais. (RELATO D. C.).

A imagem que associa “o aluno a uma bomba” (RELATO D.C.: afirmação da professora), foi uma das representações que, de fato, era compartilhada pelas profissionais que atuavam diretamente com o aluno. A falta de clareza dos professores sobre as necessidades e possibilidades do aluno fazia com que as profissionais se sentissem como se todos os materiais, metodologias e concepções de ensino fossem desprezíveis em suas atividades cotidianas no tratamento do aluno, e denota que: **conhecer (se) é premissa para representar (se): a necessidade do reconhecimento.**

Já no período de diagnóstico realizado pela professora os comportamentos e dificuldades de relacionamento social do aluno foram marcante, maiores inclusive que as dificuldades em acompanhar a turma segundo a professora que realizou o diagnóstico acadêmico, o que deixa dúvidas se junto ao diagnóstico de fato, também não houve uma estratégia da professora em se livrar do aluno, passando-o assim para outra turma e outra professora. (RELATO D. C.).

Pensar que as relações escolares de Vitor poderiam ter sido encaradas com maior propriedade pelos professores, é repensar a necessidade de que alunos com necessidades especiais devem ser considerados dentro de suas singularidades, e para tanto, conhecer e reconhecer quais seriam tais peculiaridades é central para o estabelecimento de intercâmbios sociais.

Dentre as conseqüências dessa falta de conhecimento existem algumas tendências que permeiam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições, entre elas, a concepção e crença de que as necessidades especiais são impeditivas de desenvolvimento, e assim as potencialidades dos alunos são aniquiladas (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006), ou ainda, compreensões que tendem a assumir práticas assistencialistas baseadas em sentimentos de que o deficiente é inferior (SÁ, 1992), porém, pouco se explora sobre o fato de que o reconhecimento desses alunos poderia auxiliar aos professores e a eles próprios, os alunos, no processo de reconhecer e representar suas diferenças.

Quanto às informações pessoais do aluno, consta em seu histórico que é filho único, sua mãe ainda jovem foi abandonada grávida e acolhida pelos pais. O provimento afetivo e financeiro do aluno é realizado pelo avô, por quem o aluno demonstra afetividade, com a criança, além do avô e mãe, mora sua avó, que segundo o conhecimento dos professores mais antigos na escola, não possui um temperamento sadio. Vale ressaltar, que os professores antigos conhecem a dinâmica familiar do aluno, pois sua mãe foi aluna em todas as séries de ensino fundamental e médio na escola, e segundo relatos eram frequentes crises da mãe em relação a sua educação. (RELATO D. C.).

Cabe ressaltar, que não se trata de um processo de reconhecimento que apresente um quadro estático e imutável das características do aluno, como muitas vezes ocorre, mas sim um processo investigativo constante que elucide pontos de convergência e divergência entre as possibilidades dos alunos na vivência de sua necessidade especial, e as necessidades da instituição em promover o efetivo desenvolvimento humano, com vista às representações de que as necessidades especiais são configuradas no clima organizacional, que inclui as resistências pessoais e profissionais e os recursos e materiais adequados, entre outros (EMÍLIO, 2004; VIANA, 2005; CRESPO, 2005).

Contudo, o que muitas vezes parece ser abafado, é a ameaça constante de sufocamento que a política da inclusão e seus diversos documentos, legislações e leis promulgadas impõem aos profissionais, às famílias que buscam a efetivação desse direito, e aos alunos que vivenciam processos ainda dolorosos, como por exemplo, os desdobramentos vividos pelos desentendimentos entre a escola e a mãe de Vitor, ao discutirem sua escolarização:

A mãe dele veio aqui, extremamente agressiva, e aos gritos falou: se **você não o der agora, eu saio daqui e te denuncio na delegacia de educação aqui embaixo**. Ela disse em um primeiro momento ele foi matriculado na 1ª série, **daí vocês me falaram que ele não tem competência e nem desenvolvimento para isso, mas lei é lei, agora pode, poderia ter deixado ele lá. É lei, tem que incluir, mas assim como ele, nós nunca tivemos, na verdade tem que primeiro saber se aqui é um bom lugar para ele**. Já que está matriculado, isto não é legal, agora a escola precisa assumir. **Não adianta nada, permitir que ele fique sem se desenvolver**. (RELATO D.C.: afirmações da professora).

Atente-se que é nesse momento que profissionais comprometidos com a educação de qualidade para todos, destaque-se os psicólogos escolares, com ações e atuações mais comprometidas com a complexidade do desenvolvimento humano, das esferas sociais, das realidades efetivas dos protagonistas sociais (BOCK, 2003; GONZALEZ REY, 2002), podem assumir-se como agentes de transformação para a inclusão escolar, ao auxiliar na discussão do reconhecimento das diferenças e diversidades humanas, suas ações e reações.

Para Tacca (2005), a análise do desenvolvimento como um processo complexo e recursivo propicia um espaço a novas relações dialógicas mais diretas e verdadeiras, que possibilita a criação de uma parceria professor-aluno dentro de uma nova e inesperada caminhada. Aparentemente, é a inexistência desse espaço facilitador de ações, reflexões, discussão e relação que impossibilita o desenvolvimento de um espaço propício para a inclusão de Vitor, “o desconhecido”, e que estrutura para o aluno um **contexto conflituoso e tumultuado**.

Vitor, quer parar? Vitor, pare! Você ainda vai se machucar. Pare, Vitor. Quer rasgar então rasgue o seu, não mexa no caderno de ninguém. Solte essa cadeira, se jogar novamente sua mochila e machucar alguém vou avisar seu avô. Ah, é morder agora que você quer? (RELATO DO D. C.).

O que se pode perceber é que os padrões de convívio social estabelecidos com o aluno, ao mesmo tempo em que marcam sua diferenciação dos demais alunos, impossibilita que sejam criadas estratégias mais adequadas para que o aluno seja de fato incluído na rotina acadêmica. Dentre as relações estabelecidas pela professora e seu aluno, somente expressões que denotam que os comportamentos não estão apropriados se faz presente. Em nenhum dos muitos eventos que se repetem como o apresentado acima, foram oferecidas possibilidades de interação com o aluno, que evidenciou a dificuldade da professora em se comunicar com Vitor, que por sua vez, parece apresentar como única estratégia de relacionamento social, uma pré-disposição para tumultuar a aula. E mesmo sendo comportamentos e ações cotidianas, pôde-se perceber que nenhuma nova estratégia foi implantada pela docente, inclusive como forma de conhecer e reconhecer a inabilidade dos procedimentos impostos a esse aluno.

Do jeito que ele é, ele precisa ter um brinquedão só para ele, tudo separado. São só cinco alunos em sala, e às vezes não dá com ele junto. **Depois das férias quero me importar mais com os outros, deixar o assunto dele um pouco de lado, esse semestre foi só ele.** Eu falei para ela (mãe) a sala esta fechada, trancada e o prédio também, por causa dele, para que ele não fuja mais, ela nem ligou. (RELATO D. C.: afirmações da professora).

Tendo por base os aspectos organizacionais que mantêm a instituição, na qual procedimentos classificatórios, quantitativos e reprodutivos parecem manter boa parte dos processos educacionais desenvolvidos, pode-se ainda constatar que a privação da possibilidade dialógica, diferenciando de um lado a professora e de outro o aluno desconhecido, vem a reificar a representação “de quem ensina” e “de quem aprende”. (GONZALEZ REY, 2004a), transformando-se em um abismo nas práticas de reconhecimento de si e do outro, como sujeitos dotados de sentidos.

Assim, seria no espaço de sala de aula, caracterizado pela alteridade, que processos e múltiplas possibilidades de construção de singularidades se efetivam, garantindo a construção de configurações que legitimem os alunos e o professor. Porém, o que se pode verificar em relação às dinâmicas desenvolvidas com Vitor, é que são dinâmicas que impossibilitam relações sociais satisfatórias e conseqüentemente, aniquilam o aluno e sua alteridade. Relações essas que, também, parecem ser vivenciadas em sua esfera familiar:

Os cuidados acadêmicos parecem ser assumidos pelo avô do aluno, que o leva e busca diariamente na escola, cabendo a ele ainda os frequentes pedidos de desculpa pelos comportamentos indevidos do aluno. **Em eventos como festas e ensaios, é o avô que também faz questão que Vitor participe, segundo relatos de sua avó, seria bem melhor que o menino não participasse de nada, tudo isso é besteira.** No evento de festa junina, por exemplo, Vitor foi acompanhado de seu avô e avó, **a avó com constantes ameaças de levá-lo embora não permitia que o aluno se comportasse como normalmente faz, já o avô parece buscar entender a dificuldade do neto em suas relações sociais, e assim busca não pressioná-lo.** (RELATO D. C.).

Parece ser este desafio, em situar-se em relações sociais mais adequadas, porém, ainda firmando-se por comportamentos discrepantes que marca as relações sociais de Vitor, tanto com a professora como com seus colegas de sala, e sua própria família, de modo que podemos compreender que o aluno vem travando uma batalha que Machado (2008), denominou de luta pela sobrevivência, ao apontar que o aluno assume seus comportamentos diferenciados como uma estratégia de se contrapor à submissão e buscando assumir o controle de sua situação vivida. Ressalta-se que já a possibilidade de Vitor travar uma luta por sua sobrevivência, ou seja, submeter para obter o êxito dos resultados acadêmicos (ou cito familiares), como também denominada por Machado (2008), é impossibilitado pela inexistência de estratégias apropriadas ao seu desenvolvimento. Assim, só nos resta considerar que o que move Vitor entre suas batalhas é primeiramente a necessidade de se firmar em meio ao cenário escolar, mesmo que isoladamente e de forma repreendida e agressiva.

“Ele não é como os outros, se você pensa que adianta pôr de castigo, xingar, mandar bilhete, como fazemos com os outros, esse é todo diferente, desculpe... mas às vezes parece que vou perder o controle, tem que incluir, ficar com ele aqui, e a minha saúde, eu nunca fiquei ruim, agora estou com gastrite nervosa, até remédio tarja preta eu estou tomando, é só eu vê-lo que começa uma batadeira no meu coração. Acho que não é assim não, a escola precisa primeiro saber se ele pode ficar, eu nunca vi um aluno desse jeito. Acho que na lei, nem é inclusão, mas comportamental também é inclusão, mas esse parece ainda mais difícil, tem uma diferenciação bem grande dos outros casos.” (RELATO D. C.: afirmações da professora).

E desta forma, Vitor, o aluno sem dinâmicas viáveis, sem material, sem progressos, sem relações... enfim excluído, de modo geral se recusa a acompanhar as atividades em sala de aula, mesmo possuindo um desempenho adequado para o cumprimento das tarefas. Não estabelece relações sadias com os colegas, mostra-se constantemente agressivo, denotando compreender que são seus comportamentos tão peculiares que o caracteriza como um aluno bastante diferenciado, que exige cuidados expressivos. *“não vou fazer, sai daqui, vou te bater, não gosto de você, não quero você aqui, não adianta falar”* – relato esse seguido de gestos impulsivos como jogar as coisas ou bater nos alunos. (RELATO SIC).

A impossibilidade de Vitor articular novos repertórios parece atrelada à inoperância das dinâmicas desenvolvidas em sala de aula, e que denota que a **inexistência de espaços dialógicos permeia a impossibilidade da configuração de sentidos** pelo aluno, no seu processo de inclusão.

De acordo com Gonzalez Rey (2004), ser sujeito é reconhecer e legitimar-se em pensamento, reflexões e ações, no entanto, em situações em a pessoa parece predestinada somente a condições que se limitem à sua sobrevivência, não é capaz de elaborar pensamentos que impulsionem desenvolvimento, neste momento são apenas indivíduos e não sujeitos de suas histórias.

De modo geral, **o aluno se recusa a acompanhar as atividades em sala de aula, não estabelece relações sadias com os colegas, mostra-se constantemente agressivo, impaciente, isolado, e nega-se prontamente a realizar ou participar de qualquer atividade grupal** – a exemplo: tirar uma foto em grupo com os colegas. (RELATO D. C.).

O que se percebe é que Vitor, sem repertório e sem habilidades sociais, tateia apenas espaços que garantam sua sobrevivência enquanto indivíduo, sem a possibilidade de alocar-se em novos espaços configuracionais que lhe permitam a vivência de sentidos quanto à sua condição de aluno.

O avô dele todo dia fala, me pede desculpas, e ele na maior cara de pau, pede. **Hoje eu falei não desculpo, não adianta você pedir desculpa se amanhã você vai fazer de novo.** O problema é que não é só ele, eu tenho os outros alunos, a minha sorte é que todos eles são solidários, e os pais também, Acho que é por isso que ainda não tive problemas com a sala. **Eu falo para eles (outros alunos), quando ele estiver aqui, não é para olhar para ele, é como se ele não estivesse aqui.** (RELATO D. C.: afirmações da professora).

Para Gonzalez Rey (2002), somente por meio de intercâmbios sociais o sujeito tem a possibilidade de configurar sentidos, no entanto, o que se percebe é que tais experiências sociais são inexistentes para Vitor, e assim, o aluno parece predestinado à sua real exclusão.

As inúmeras tentativas de contato foram fracassadas, o aluno buscava atividades em que pudesse permanecer sozinho, e **quando assim cansava de suas brincadeiras partia agressivamente para cima dos demais alunos, sem que nada objetivamente o provocasse.** (RELATO D. C.).

Não fica claro, no entanto, se mesmo percebendo a discrepância de seus comportamentos e dos outros alunos, o aluno consiga estabelecer algum tipo de controle, ou seja, consiga efetivamente e conscientemente corresponder às estratégias estabelecidas. Algumas atividades desenvolvidas parecem provocar maior interesse do aluno (por exemplo, girar uma rodinha de carrinho ao longo das rampas – ponto esse que reforça a hipótese diagnóstica), fazendo com que ele permanecesse algum tempo sem provocar situações conflituosas, porém, em outras atividades, essa atenção tem uma duração muito reduzida, e para avisar que não aguenta mais, os comportamentos exacerbados e violentos são assumidos cotidianamente, sem indicar progressos comportamentais, *“vem aqui que eu te bato, você não é meu amigo, sai de perto de mim, não gosto de você, isso é muito feio, sai de perto de mim.”* (RELATO SIC).

Fez a atividade porque eu ajudei muito, eu é que fiquei montando, senão não faz não se interessa e ainda não colabora com os outros. **Eu tenho as atividades elaboradas, tenho um livro base, mas não adianta ele não cumprir tudo, só o que ele quer, depois para. Quer ver as atividades dele, ele acompanha quando quer, mas quando não, não adianta, não faz nada.** (RELATO D. C.: afirmações da professora).

Para Silva (2006), as deficiências identificadas no outro, traz referência à imperfeição humana e parece impedir trocas relacionais mais adequadas, e vem a explicar a tendência que os indivíduos têm em se relacionar apenas com o rótulo e com o estigma imposto a esses alunos, que no caso de Vitor, ainda parece desconhecido.

A configuração de sentidos sobre o processo de inclusão escolar pelo aluno só pode ser gerada por meio de uma relação socializadora, da qual o aluno ainda não faz parte. Segundo Siqueira (2002), a presença de um outro (seja ela professora, colegas, diretora, etc.) só vem a se transformar em algo objetivo (vivido), se “um eu” (aluno Vitor) possa ser reciprocamente aceito por esses “outros”.

Merleau-Ponty (1994), aponta que o sujeito só tem a possibilidade de reconhecer-se quando dotado da possibilidade de conhecer e perceber as intencionalidades, os posicionamentos e os sentidos diferentes dos seus. Já Berger e Luckman (1976) elucidam que esse processo deve ser vivido de modo tensional, uma vez que a percepção que tenho do outro não é estática, mas sim uma totalidade viva. (SIQUEIRA, 2002).

No entanto, durante as observações foram frequentes as agressões do aluno em relação à professora e aos seus colegas, porém, não frequente, mas impactante foram as observações da necessidade de contato físico que demonstrava quando se aproximava, mesmo que para ser repreendido pela professora. Se por um lado, não vivenciava relações sociais com os colegas (não chamava nenhum outro aluno pelo nome, somente como amigo), com a professora Vitor manifestava uma valorização central, que pode ser o núcleo de organização pessoal e escolar de seu curto período de tempo na escola, criando-se, assim, uma pequena brecha para que o aluno adentrasse um novo e inicial indicador: **afetividade e desenvolvimento – esse teria sido o caminho?**

Para Hernandez (2005), as interações sociais são mediadas por mecanismos de assimilação ou interiorização, que firmam novos padrões relacionais com novas significações e sentidos. Pode-se assim considerar que o contato (ainda reduzido) com a professora indica uma nova zona de configuração para o aluno, base para a condição de Vitor gerar-se como sujeito.

“A Prô vem vindo, ela vai brigar, olha só o cabelo da Prô, ela está chegando – visualizando a uma distância grande a aproximação da professora”; “ohh, amigo, deixa que eu levo para a Prô, ela gosta de mim também.” (RELATO SIC).

Quando questionada se percebeu a necessidade de contato físico do aluno, a professora relata que:

Antes ele não me olhava, **pode perceber ele não olha diretamente para as crianças, fala de lado, agora comigo não, começou há um tempo a chegar perto e olhar nos meus olhos**, pelo menos quando quer alguma coisa para levar, xinga ainda não olha. **Ele adora, faz questão que eu fique segurando, quase machucando.** (RELATO D. C.: afirmações da professora).

Compreender Vitor em seu árduo trajeto de situar-se como aluno, e considerar a premissa de que para incluir-se necessita antes tornar-se sujeito de suas relações, visualizá-lo mesmo que em reduzidas e limitadas experiências afetivas é vislumbrar uma nova e inicial atuação: *“esses dias o avô disse que ele fez um desenho para mim, e que ficou bravo porque o avô esqueceu-se de trazer um desenho que ele fez para mim, diz que ele ficou uma fera.”* (RELATO D. C.: afirmações da professora).

Não há sujeito sem sentido, e não há sentido sem emocionalidade, que na figura de Vitor compreende os sentimentos afetivos que sua professora vem lhe despertando. Para Gonzalez Rey (2002), o desenvolvimento do sujeito individual é parte articulada de suas relações sociais. A subjetividade e a subjetivação são resultados de processos de significação na vida social, espaços esses que parecem ter sido abertos na relação do aluno com a professora (relação essa unilateral apenas), mas que não puderam ser explorados, com

exceção deste único evento, dias antes do final do período de aula e para as quais Vitor não retornou.

O que se pode evidenciar nas análises das informações de Vitor e sua vivência no processo de inclusão é que mesmo com a possibilidade de avançar para uma nova esfera relacional com a professora, percebe-se que a falta de estratégias pedagógicas e institucionais manteve o aluno paralisado em representações que não possibilitavam que ele se inserisse no espaço escolar, legitimando assim que *“o árduo processo da configuração e o intercâmbio de sentidos vivenciados no processo de inclusão”*, foi fracassado.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partir do pressuposto de que as relações sociais são alimentadas por um emaranhado de ações, reações e subversões é abrir mão da idéia de que os sujeitos possuem uma trajetória determinada para considerá-los como protagonistas de seu processo de constituição, em que acessam inúmeras possibilidades de construir suas histórias. Compreender os alunos com necessidades especiais dessa perspectiva equivale a posicioná-los no limiar inclusivo. Por outro lado, não podemos desconsiderar que fazer-se sujeito exige posicionamento e criticidade próprios, que nem sempre podem se efetivar, assim como não nos parece impossível nos tornarmos sujeitos ainda que em consonância às atribuições que nos são dadas: ser sujeito é agir na construção de nossas histórias. Ressalta-se que essa história não é construída isoladamente, mas a partir de relações sociais estabelecidas. O desafio de se tornar sujeito da ação é criar possibilidades de situar-se singularmente em uma realidade que lhe é posta, subjetivando suas experiências.

Assim, para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, de **analisar a configuração de sentidos subjetivos de alunos e professores, compreender as relações de subjetivação vividas no processo inclusivo, assim como investigar como as dinâmicas escolares se constituem como mediação dessas relações**, buscando delimitar o espaço da ação singularizada entre as significações atribuídas a esses sujeitos e os sentidos propriamente vivenciados, que sustentam essas mesmas representações, foi necessário, em um primeiro momento, compreender a construção singular de cada um na vivência social.

Buscar realçar o sujeito construtivo e construtor de ações é analisá-lo em seus posicionamentos de rompimento da relação causal e mimética entre as variáveis externas e seus posicionamentos singulares, recuperando o caráter construtivo, crítico e autônomo, possível a muitos protagonistas, visto que pensar nas relações complexas que envolvem a correspondência social/individual foi o que se objetivou com este estudo.

Ao colocar em questão a relação entre as significações atribuídas pela instituição e os sentidos que são configurados por alunos com necessidades especiais e seus professores na vivência do processo de inclusão, entendendo

assim que esses pontos de intersecção representam as relações de subjetivação dos sujeitos em suas histórias, foi necessário traçar um longo e complexo caminho de investigação que, cabe ressaltar, continua para além dessas considerações finais.

Aventurar-se nesse estudo implicou compreender e defender acima de tudo, que a vivência escolar é primordial para o desenvolvimento humano, e sabotar essa vivência, é uma forma cruel de aniquilar a construção de uma sociedade com relações sociais emancipatórias.

Tomar esta concepção como premissa da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais é comprometer-se com a defesa e com o propósito de qualificação da educação oferecida em nossas escolas em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

No entanto, compreender e defender a premissa da qualificação do ensino dentro da esfera de uma escola particular mostrou-se animador e assustador ao mesmo tempo. Acompanhar a rotina cotidiana de uma instituição acadêmica com uma estruturação arquitetônica, física, instrumental e pedagógica dentro de altos padrões de qualidade (quando compreendidos isoladamente), acarretou um misto de sentimento de felicidade e revolta. Felicidade por estar alocada em um espaço privilegiado. E revolta pela compreensão de que este privilégio é para poucos alunos. No entanto, mesmo o sentimento de felicidade, aos poucos com os novos pontos e contrapontos vividos na instituição, na intensidade em que eram debatidas as indefinições e incertezas vividas por professores e alunos no processo de inclusão, foi dando lugar a um sentimento novo, de tristeza. Tristeza por estar em um espaço privilegiado, em que não se privilegia.

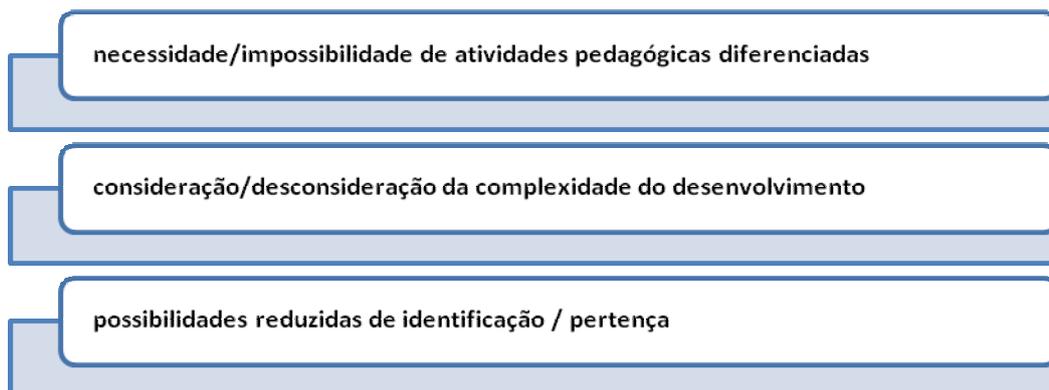
Quando reflito sobre as informações construídas, tendo a considerar que o objetivo traçado por este estudo parece assumir uma forma fluente e infinita, decorrente da versatilidade e do emaranhamento de relações vividas. Porém, um recorte desta realidade pareceu viável para a compreensão de novas realidades: animadoras, revoltantes, felizes, atadas, privilegiadas, construtoras e construídas.

Assim, ao analisar a proposta de inclusão escolar da instituição e compreender os sentidos subjetivos de professores e alunos, derivados dessa vivência, puderam ser compreendidos os núcleos comuns que organizam explicita e implicitamente as relações e dinâmicas escolares, que sustentam e possibilitam espaços para que, professores e alunos, subjetivem e construam suas próprias histórias no processo inclusivo. Delimitar assim, alguns dos muitos pontos de intersecção, não como uma relação linear direta, mas dentro de uma perspectiva recursiva, contraditória e complementar, é o que faremos neste momento.

Pôde-se concluir que alguns elementos racionalizados e que são objetiva e subjetivamente partilhados pela cultura organizacional da instituição, são focos e alicerces de ações e representações dos próprios professores envolvidos, e assim como ocorre na configuração dos núcleos de significação tornam-se pontos de convergência/divergência das zonas de sentidos subjetivos na configuração de representações atribuídas e vividas pelos sujeitos no processo inclusivo.

De acordo com as análises realizadas das informações obtidas no acompanhamento da rotina profissional das docentes, Ana, Cristina e Andréia, pode-se constatar que os núcleos de significação na vivência da proposta inclusiva se sustentam por alguns elementos comuns, que têm sua origem no clima organizacional. Este fato revela a influência da instituição (cultural/social) na configuração de sentidos de seus trabalhadores, o que se constitui como indicador a ser considerado na implementação de ações inclusivas nas escolas.

Ao indicar a organização de alguns núcleos pelos quais perpassam a atuação dos sujeitos na proposta inclusiva, não desconsideramos o caráter singular e individual fundante para a configuração de significações e sentidos subjetivos, mas indicamos que pontos comuns da rotina escolar parecem polarizar e configurar espaços bem delineados e comuns de confrontação:



Com relação ao primeiro eixo, “**necessidade/impossibilidade de atividades pedagógicas diferenciadas**”, que revela as dificuldades e potencialidades da cultura organizacional da escola, pode-se evidenciar que em diferentes situações as professoras, de modo geral, vivenciam um impasse entre reconhecer a necessidade de realização de atividades mais específicas e direcionadas ao atendimento do aluno com necessidades especiais e desenvolver o conteúdo programado e esperado pela escola.

Como já abordado anteriormente, indicadores como: “*dinâmica pedagógica embasada nas experiências dos alunos; conflito entre as possibilidades e exigências metodológicas; necessidades observadas x exigência programáticas diárias*”, marcam o posicionamento de uma das docentes frente à necessidade de reconhecer e desenvolver “atividades diferenciadas” como ação de redirecionamento para práticas mais inclusivas em sala de aula. No entanto, por outro lado, indicadores como; “*dinâmica pedagógica deve ser embasada em mecanismos de repetição e memorização do conteúdo; relações sociais em sala de aula devem ter como foco a transmissão do conteúdo*”, acirram a questão quanto à impossibilidade de que novas ações sejam instauradas para este fim.

Outro núcleo relativo ao clima organizacional da instituição que provoca ações e reações diferenciadas nas docentes é “**consideração/desconsideração da complexidade do desenvolvimento dos alunos**”.

Pode-se constatar que ao mesmo tempo em que se identificam indicadores de que a ação escolar inclusiva necessita considerar a complexidade

do desenvolvimento dos alunos, como por exemplo: *“avaliação formativa e inclusão escolar: tarefa do professor na parceria com a família”*, identifica-se também indicadores que desconsideram essa posição: *“avaliação como instrumento de verificação; comparação do rendimento acadêmico dos alunos: experiências de diferenciação dos melhores; ameaças como estratégias necessárias ao bom andamento das atividades acadêmicas; fracasso escolar tem raízes externas às relações de escolarização; inclusão escolar é possibilitar o acompanhamento das atividades pelos alunos com necessidades especiais.”*

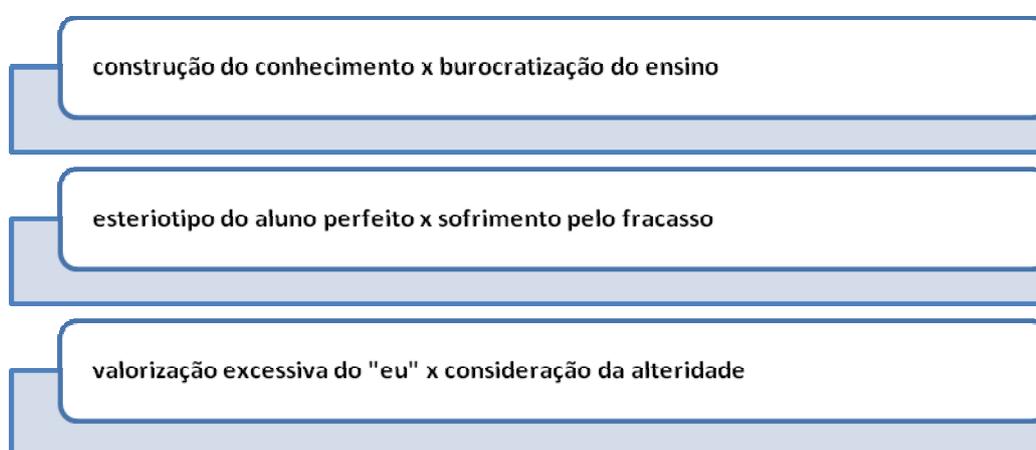
As contradições observadas nesses núcleos de significação indicam que as ações inclusivas desenvolvidas nessa instituição estão relacionadas a **“possibilidades reduzidas de identificação / pertença”**. Exemplo disso é a experiência vivida pela professora Andréia, que promove configurações de sentidos como: *“ser professora inclusiva: desafio inicial de ingresso e de permanência na instituição; inclusão escolar deve ser uma proposta político-pedagógica; atuação individual e isolada geradora de exclusão do aluno com necessidades especiais, insucesso das estratégias de inclusão e o aniquilamento e sofrimento profissional”*.

Com base nesses aspectos é possível afirmar que não é possível levar a cabo qualquer proposta de inclusão escolar sem considerar as especificidades dos professores – sua história, sua formação, suas pré-disposições para se engajar no processo. Como podemos pensar em professores inclusivos, quando eles próprios permanecem à margem das relações organizacionais, pedagógicas e políticas das instituições escolares?

Pensar em ações de formação e atuação profissional que insiram seus profissionais educadores em novas esferas de compreensão e vivência da proposta inclusiva, nas quais possam questionar, discordar, elaborar e criar ações de enfrentamento cotidiano, que embasem a autenticidade profissional de cada docente é uma das considerações necessárias e centrais para a configuração de novos sentidos para a inclusão. Consideramos que somente por meio da vivência e experiência de novas ações e reações, não apenas produzidas e estipuladas pelas normas e deveres, costumes e regras da instituição, mas vividos como

espaço de apropriação, reação e subversão permitiria aos docentes novas formas de subjetivação que contemplem o agir docente inclusivo.

Já nas análises individuais do processo de subjetivação dos alunos com necessidades especiais pôde-se evidenciar que zonas de sentido configuradas singularmente apresentam elementos que se manifestam nas relações vividas pelos alunos e configuram-se em núcleos de significações sobre o processo de inclusão. São eles:



Como já analisado nas discussões anteriores, podemos constatar que os quatro alunos acompanhados vivenciam e representam diferentemente o processo de inclusão, uma vez que possuem habilidades e estratégias que lhes permitem permanecer no ambiente escolar, ainda que no âmbito da sobrevivência. No entanto, há indicadores que apontam para representações comuns, que permeiam os núcleos de sentidos subjetivos singulares dos alunos: *“a inclusão vivida como apropriação dos mecanismos de exclusão”*; *“diferenciar-se é premissa para representar-se”*; *“o árduo processo do intercâmbio de sentidos vivenciados no processo de inclusão”*.

No que concerne à vivência dos alunos no processo de **“construção do conhecimento x burocratização do ensino”**, pode-se evidenciar que significações distintas são configuradas: *“incluir-se é equiparar-se aos demais*

alunos; para incluir-se vale todo e qualquer esforço de superação; contexto conflituoso e tumultuado limitado a reações discrepantes". Essas significações indicam que, seja submetendo-se às regras ou lutando contra elas, o processo de inclusão não se efetiva justamente pela desconsideração das diferenças e singularidades dos sujeitos.

Mesmo não podendo desconsiderar os aspectos estruturais e organizacionais que a instituição impõe a seus alunos, seja em sua estrutura física ou curricular, assume relevância as concepções e metodologias de ensino empregadas cotidianamente em sala de aula, que se revelam contraditórias à proposta de inclusão dos alunos.

Pôde-se perceber que, assim como os procedimentos e recursos utilizados, as metodologias utilizadas em sala de aula não possibilitam que os alunos reconheçam-se como construtores de seus conhecimentos e desenvolvimento, e assim, como forma de resistirem à exclusão, submetem-se à padronização e reprodução das informações.

Assim como a excessiva burocratização dos procedimentos educacionais, outro aspecto que parece inviabilizar a efetividade da inclusão dos alunos é a forma como são representados, que também se revela contraditória: **“estereótipo do aluno perfeito e o sofrimento pelo fracasso”**.

Essas representações sustentam os seguintes núcleos de significação: *“assujeitamento como estratégia de diferenciação; desenvolvimento de estratégias afetivas para a compensação do fracasso; incluir-se é equiparar aos melhores alunos; inexistência de espaços dialógicos x possibilidade da configuração de sentidos”*.

Seja pelo desconhecimento das necessidades e potencialidades dos alunos, ou pela supervalorização de suas características, a representação que permeia essa busca ou oposição dos alunos é a do estereótipo do aluno perfeito. Porém, por um motivo ou outro, o sofrimento do fracasso é vivido pelos alunos com diferentes configurações, intensidades e propósitos.

Por fim, é necessário considerar um núcleo de significação que tem em sua base a afetividade, aspecto fundamental nos processos de ensino e aprendizagem e que parecem pouco relevantes para a instituição e seus atores. Acreditamos que ele revela um caminho que poderia ser trilhado em direção a práticas mais bem sucedidas e que precisa ser considerado, sobretudo, quando se trata de incluir alunos com necessidades especiais. Resulta desta constatação a opção por inserir este núcleo em forma de pergunta: *afetividade e desenvolvimento: esse teria sido o caminho?* Foram vários os indicadores que revelaram o potencial do afetivo nos processos de incluir-se ou excluir-se: *as gêmeas x a escola x a família: negligência e fracasso; para incluir-se vale todo e qualquer esforço de superação; desvantagem vivida como exclusivamente relacionada à sua deficiência*. Esses indicadores, agrupados no núcleo **“valorização excessiva do “eu” x consideração da alteridade”**, apontam a importância do outro no processo de inclusão, justamente no que concerne à qualidade das relações afetivas.

Podemos considerar que o espaço de confrontação frente aos núcleos de significação pontuados, por si só são entraves para o processo de inclusão escolar, tão somente pela análise dos aspectos pedagógicos, organizacionais e instrumentais que os sustentam, invalidando a possibilidade da inclusão escolar. No entanto, mais crucial que esses elementos que emperram o processo, é a consideração dos aspectos subjetivos envolvidos na questão e que se apresentam e se configuram com o chamado aos sujeitos para que se posicionem, e para tanto, o olhar psicológico nas relações e mediação dos processos intersubjetivos, o que pode vir a favorecer a criação de espaços para que os sujeitos atuem.

Acompanhando as relações de subjetivação clarificadas no embate vivido pelos protagonistas do estudo, puderam ser compreendidos as zonas de significação e os sentidos subjetivos configurados de acordo com as confrontações estabelecidas por cada um dos sujeitos, e que acarretaram ou acarretarão sucessivamente, a configuração de novos espaços de confrontação e subjetivação para os demais integrantes envolvidos na relação, e que são sintetizados da seguinte forma:

Núcleos de Significação	Zonas de Sentidos Subjetivos
A busca de novas ações em meio a velhas concepções	A educadora atada nas contradições das exigências pedagógicas
Concepção restrita da prática profissional	Consolidar-se profissionalmente exige padronização das práticas pedagógicas
Professores inclusivos dependem de que as escolas os incluam	Assumir-se como educadora é tarefa dolorosa
Inclusão que se viabiliza pela negação da deficiência	A inclusão vivida como apropriação dos mecanismos de exclusão
Despersonalizações excludentes nas relações escolares	Diferenciar-se é premissa para representar-se
Estratégias de exclusão no processo de inclusão	O árduo processo do intercâmbio de sentidos

Podemos concluir que a versatilidade presente na configuração de sentidos e os desdobramentos vividos impõem, à compreensão da proposta inclusiva, desafios diferentes dos que têm sido indicados nos estudos e políticas públicas, como por exemplo: estruturação física das escolas, materiais pedagógicos, recursos variados, formação de professores, entre outros. A compreensão da complexidade das relações de subjetivação vividas pelos sujeitos se revela como premissa básica, ainda pouco considerada.

Tomemos como exemplo a configuração e o processo de subjetivação de uma das professoras, ao configurar sentidos frente a um espaço de atuação que a mantém atada pelas contradições e exigências pedagógicas que lhe são impostas e as necessidades e aspirações profissionais. Ao buscar estruturar atividades diferenciadas, como uma nova forma de distribuição das carteiras em sala de aula e utilizar atividades extra-apostilas, confronta-se com a imposição de normas e regras e acaba por oferecer ao alunos dinâmicas dúbias, como sentar-

se em grupo e realizar isoladamente as atividades, favorecendo o desenvolvimento de dinâmicas competitivas e individuais classificatórias, que parecem fortalecer nos alunos a significação do estereótipo de aluno perfeito.

Assim, podemos considerar que na vivência da proposta inclusiva, dentro do tecido de representações que compõem o cenário da instituição escolar, subjetivamente a professora busca uma auto-organização enquanto docente-presente neste processo. No entanto, os desdobramentos desse espaço de subjetivação acarretam para uma de suas alunas, um espaço mais limitado de subjetivação, pois na ânsia de buscar diferenciar-se, sofre isoladamente o processo de não acompanhar e se incluir no modelo esperado.

Já para outra aluna, este mesmo desdobramento é vivido como uma forma de incluir-se pela negação de sua deficiência, pois o estereótipo do aluno perfeito, capaz de acompanhar as atividades, não copiar, não conversar, ser sempre a melhor, se contrapõe ao assumir-se como diferente. Cabe ressaltar, que negar sua deficiência corresponde a não subjetivar e assim desconhecer sua alteridade, o que denota que configura e subjetiva o processo de inclusão como uma forma de apropriar-se das formas de exclusão – inclusive de excluir sua própria deficiência.

É este desconhecimento da alteridade que embasa também espaços de subjetivação de outra docente que, ao não reconhecer a complexidade do desenvolvimento humano de seus alunos, tende a assumir formas padronizadas de ações pedagógicas, que a impossibilitam de estruturar atividades diferenciadas daquelas direcionadas “ao aluno modelo estereotipado”, representado por aquele que responde na hora certa, é bonito, tem material certinho, que não fracassa.

Desta forma, podemos considerar que a configuração “consolidar-se profissionalmente” está intimamente ligada a suas aspirações individuais/sociais, e assim, a congruência entre essas esferas torna-se uma apropriação singular e validada, mesmo que se contraponha às necessidades latentes para a efetivação da proposta de inclusão escolar. Mas novamente, são os desdobramentos subjetivos, muito mais latentes que as ações explícitas, que estruturam formas e espaços de subjetivação de seus alunos: um deles, por exemplo, adapta-se a

ponto de tornar-se eficiente, como forma de negar sua deficiência; já outra aluna, assume a subversão como forma de representar diferentemente as reais e implícitas impossibilidades de responder satisfatoriamente à burocratização dos mecanismos de ensino-aprendizado utilizados, reconhecendo e firmando sua alteridade em uma ação isolada e cercada de sofrimento.

Abrir novos espaços de correspondência social para esses alunos, para que se identifiquem é premissa para que venham a alcançar novas formas de representar seu desenvolvimento escolar, o que é desconsiderado pelas ações e práticas inclusivas na escola.

Por outro lado, o sofrimento vivido pela aluna, também embasa as relações de subjetivação de outra professora e demais colegas, que na impossibilidade de assumirem o sentimento de pertencimento ao grupo, parecem, na maior parte das relações vividas, sujeitar-se às imposições que os institucionalizam, e frente à inexistência de articulações e interações efetivas que lhe propiciem espaços de interlocução, tendem a configurar espaços de subjetivação permeados de emocionalidade que denotam sofrimento e inexpressivas ações de reconhecimento de si e do outro.

Os pontos de intersecção social e individual só serão vivenciados em momentos de concretude de vida dos sujeitos, com a consideração de suas histórias, experiências passadas e futuras. No entanto, pode-se evidenciar que os espaços, para que os sujeitos vivenciassem permanentes integrações necessárias para a configuração de sentidos, foram ainda pouco expressivos e impossibilitam as necessárias experiências subjetivadas da proposta inclusiva, dentro de espaços de interlocução, inclusive questionando os espaços sociais que foram institucionalizados, e os predestinam ao isolamento e sofrimento, e que nos alerta para a necessária compreensão de que propostas inclusivas dependem de que as escolas se tornem inclusivas em relação a seus alunos e professores, como sujeitos em permanente desenvolvimento.

No processo da pesquisa fica claro que as docentes e os alunos posicionam-se singularmente, e assim suas ações tendem a marcar diferentemente suas necessidades, possibilidades e impossibilidades. Assim, as

zonas de sentido que puderam ser exploradas indicam que em meio às divergências/convergências da estrutura e clima organizacional da instituição, das ações e procedimentos pedagógicos, das relações sociais vividas, há um espaço de subjetivação que embasa diferentes práticas, ações e compreensões de acordo com suas necessidades e aspirações, que não decorrem apenas do momento vivido, mas relacionam-se a experiências passadas e aspirações futuras, para as quais consideramos que atenções centrais devem ser direcionadas.

Consideramos que a compreensão das experiências vividas pelas professoras nos remete a questionar, primeiramente, a formação dos professores no âmbito inicial ou contínuo que, muitas vezes, também embasada em metodologias e recursos pedagógicos reprodutivos e descontextualizados, priva seus alunos-docentes de confrontações ideológicas, políticas, sociais e, acima de tudo, humanas, contribuindo para uma formação e posterior atuação que não favorece questionamentos e criticidade de seus próprios posicionamentos profissionais, tendendo a perpetuar uma vida profissional submissa a condicionantes institucionais, impedindo o desenvolvimento de novas experiências e, por conseguinte, a configuração de novos sentidos sobre a inclusão.

Para tanto, compreendemos que a escola, por sua vez, deveria tomar para si a tarefa de implementar espaços de formação permanente envolvendo todos seus atores, de modo a promover a reflexão sobre os propósitos de suas ações, sobretudo as inclusivas, tornando-se um espaço para a expressão das dúvidas, das inseguranças, dos medos e de troca de saberes, de estudo sobre teorias e práticas de inclusão, o que possibilitaria a configuração de novos sentidos subjetivos de ser professor em propostas inclusivas. Esse movimento permitiria a configuração de sentidos de pertencimento dos próprios professores na elaboração, discussão e implementação de ações inclusivas, visto que eles próprios se sentiriam incluídos na proposta e ações institucionais.

Apontamos também como premissa que pensar em um “outro” não pelas respostas que oferece ao meio, mas “um outro” também construtor da realidade é resgatar uma relação dialógica presente em um processo de

desenvolvimento complexo, na qual alunos e professores se equiparam na condição de sujeitos concretos. Porém, o que se percebeu na instituição, é que a instrução conteudista e instrucional, por um lado priva e exclui a necessária dialogia que deveria caracterizar os processos educacionais e, por outro, ratifica a distinção da representação “de quem ensina e quem aprende”, e no caso, “de quem organiza os materiais, recursos e procedimentos utilizados”.

Compreender os pontos de intersecções entre os núcleos de significação e as zonas de sentidos subjetivos singulares, configuradas pelos alunos participantes do estudo, por sua vez, nos aponta um caminho central para a efetivação da ação de incluir-se: o reconhecimento de si e do outro. Reconhecimento este que possibilite ao aluno diferenciar-se, contemplar-se, reconhecer-se, desconhecer-se, ou seja, ser sujeito de seu processo, atuando frente às significações comuns que lhes são atribuídas, e às configurações próprias que lhe são possibilitadas.

Fica claro, que o outro se faz presente para mim assim como eu me construo para ele, dentro de uma mesma relação, porém, esta relação parece estruturada sob a premissa básica de que ambos possam oferecer e receber aspectos singulares em uma dimensão dialógica. Consideramos que abordar o desenvolvimento e a construção complexa da alteridade do aluno é condição central para possibilitar que estratégias de intercâmbio social satisfatório venham a se configurar e sustentar o espaço de ação e reconhecimento de si e do outro, premissa para as relações sociais nas quais se possa, em permanente processo de tensão, posicionar-se entre o que lhe é atribuído e o que será tomado desta atribuição como identificação, como uma ação consciente, ativa, construtora e autêntica dos próprios alunos.

Conclui-se que para a compreensão e transformação das realidades sociais dos alunos com necessidades especiais e seus professores no processo de inclusão escolar, a fim de que configurem sentidos atrelados a sua autorepresentação, e que garantam intercâmbios sociais satisfatórios é urgente incorporarmos dinâmicas e processos dialógicos que possibilitem aos sujeitos posicionarem-se, discordarem, concordarem, submeterem-se, subverterem dentro de suas reais possibilidades individuais e sociais.

AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. v. 26, n. 2, Brasília, jun., 2006. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1414-98932006000200006&lng>.

Acesso em: 22/06/2008.

AINSCOW, M. Education for all: making it happen. Communication présentée au *Congrès Internationale d'Education special*. Birmingham. Angleterre, 1995.

ALMEIDA, S. F. C. O Psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: GUZZO, R. S. L. (org.). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. São Paulo: Alínea, 1999 (pp.77 – 90).

ALMENDRA, M. L. C. *Percepção de pais sobre o comportamento de seus filhos surdos no processo de inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Faculdade de Psicologia. São Paulo, 2005. 141p.

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 de Mestrado – não publicada. Universidade São Paulo. Instituto de Psicologia, 2002. 171p.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de Educação Especial: desafios em face da inclusão. In: MARTINEZ, A. M. *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. São Paulo: Alínea, 2005. (pp.115 – 133).

ANACHE, A. A. O Psicólogo Escolar e o Processo de Escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In: MARINHO-ARAÚJO C. M. (org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de Pesquisa, Formação e Prática*. São Paulo: Alínea, 2009. (pp.221 – 243).

ARAUJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira Educação Especial*. v.12, n.2, ISSN 1413-6538. Ago. 2006, (pp. 241 – 254).

ARROYO, M. G. *Experiências de inovação educativa: currículo na prática da escola*. Porto Alegre/RS, 1998. (manuscrito).

BASTOS, M. B. *Inclusão Escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia. São Paulo, 2003. 133p.

BERGER, P. L.; LUCKMANN. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976. 247p.

BERNARDES, J. L. P. *Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2003. 107 p.

BERNARDI, E. S. *Inclusão escolar: opinião de pais de crianças sem necessidades educacionais especiais*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Faculdade de Psicologia. São Paulo, 2004. 112 p.

BOCK, A. M. B. *Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica*. In: MEIRA, M. E. e ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (pp. 79 – 103).

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 8.069/90)*. Publicada em *Diário Oficial da União* de 16 de julho de 1990, p.13563.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip>. Acesso em: 25 abr. 2001.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Geografia da Educação Brasileira*: MEC/INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Básica (2006)*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. MEC/INEP, 2008.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão*. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2009.

BRASIL. *Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência*. Ministério da Saúde. Brasília, 2009. Disponível em: www.saude.gov.br. Acesso em: 23 out. 2009.

BRASIL. Regulamentação da Prática de Pesquisa com Seres Humanos. *Resolução do Ministério da Saúde RESOLUÇÃO 196/96*. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br>>. Acesso em: 15/04/2005.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. *In: CANDAU, V. M. Reinventar a escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (pp. 11 – 16).

CARMO N. H. *Percepções de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais*. Dissertação de mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação, 2000. 101p.

CASSOLI, R. A. *As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão: uma história de exclusão*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia. Psicologia da Educação. São Paulo, 2006. 178 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Procedimentos de Pesquisa com Seres Humanos. *Resolução 016/2000*. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. Acesso em: 15/04/2005.

CRESPO, T. C. F. *Educação especial frente à inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação, 2005. 79p.

EMILIO, S. A. *O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão*. Tese de Doutorado – não publicada. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2004. 265p.

FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. London: Bookman, 2004. 312p.

FRANCA, C. C. *Políticas de identidade e estratégias identitárias: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar*. Tese de doutorado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação, 2005. 262p.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*. Brasília: MEC/SEESP, ano 8, n. 20, 1991. (pp. 26 – 28).

GOMES, V. L. T. A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In: GUZZO, R. S. L. (org.). *Psicologia e Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Alínea, 1999. (pp. 49 – 76).

GOMES, C. *Sentidos Subjetivos de alunos portadores de necessidades especiais acerca da inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Faculdade de Psicologia. São Paulo, 2005. 181 p.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Revista Ensaio: avaliação Política Pública Educacional*. v. 13, n. 48. Rio de Janeiro, 2005. ISSN 0104-4036 (versão impressa).

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores de ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2006 v.12 (1). São Paulo, 2006. ISSN 1413-6568 (pp. 85 – 100).

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. v. 27, n. 3. Brasília, 2007. ISSN 1414-9893.
Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300004&lng>.
Acesso em: 25/09/2007

GONZALEZ REY, F. Educación para la Salud. In: GONZALEZ REY, F. y MARTINEZ, A. M. *La Personalidad – su educación y desarrollo*. Playa: Pueblo y Educación, 1989. (pp. 25 - 48).

GONZALEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana: Pueblo y Educación, 1995. 78p.

GONZALEZ REY, F. *Problemas Epistemológicos de la psicología*. Habana, Cuba: Editorial Académica, 1996.

GONZALEZ REY, F. L. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

GONZALEZ REY, F. A pesquisa e o tema da subjetividade. In: *Psicologia da Educação* (13), 2º sem, 2001. (pp. 9 – 15).

GONZALEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson, 2002. 188p.

GONZALEZ REY, F. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003. 252p.

GONZALEZ REY, F. *O social na Psicologia e a Psicologia Social – a emergência do sujeito*. São Paulo: Vozes, 2004.

GONZALEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o Outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. In: SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M. (org.). *O Outro no Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a. (pp. 01 – 27).

GONZALEZ REY, F. O valor heurístico da Subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. (org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005. (pp. 27 – 51).

GURGEL, C. P. P. *O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2002. 118 p.

GUZZO, R. S. L. Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. In: GUZZO, R. S. L. (org.). *Psicologia e Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Alínea, 1999. (pp. 131 – 144).

GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 2001 (pp. 75 – 91).

GUZZO, R. S. L. Novo Paradigma para a Formação e Atuação do Psicólogo Escolar no Cenário Educacional. In: GUZZO, R. S. L. (org.). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*, São Paulo: Alínea, 2002 (pp.131 – 144).

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

HERNANDEZ, O. D. Subjetividade e Complexidade: processos de construção e Transformação Individual e Social. In: GONZALEZ REY, F. (org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005. (pp. 81 – 108).

HINDES, Y.; MATHER, J. Inclusive Education at the Post-Secondary Level: Attitudes of Students and Professors. *Exceptionality Education Canada*, v. 17 n. 1, 2007. (pp. 107 - 128). Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/>>. Acesso em: 23/04/2007.

JURDI, A. P. S. *O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2004. 146p.

JUSEVICIUS, V. C.C. *Inclusão escolar e alunos com necessidades educacionais especiais: fala de professores*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Faculdade de Psicologia. São Paulo, 2002. 110 p.

KALYA, E.; GEORGIADI, M.; TSAKIRIS, V. Attitudes of Greek Parents of Primary School Children without Special Educational Needs to Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22 n. 3, Aug. 2007. (pp. 295 – 305). Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/>> Acesso em: 23/04/2007.

KUESTER, V. M. 10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed. In: *International Special Education Congress, 2000*. Manchester, Inglaterra. Recuperado em 15 de novembro de 2002: Disponível em: <www.isec2000.org.uk>. Acesso em: 15/11/2002.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. e TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2003. 408 p.

LIMA, V. S. *Programa “Ensino Alternativo” da Secretária Municipal de Educação de Uberlândia: caracterização do funcionamento e concepções das professoras*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Departamento de Psicologia e Educação. São Paulo, 1999. 94 p.

LIMA, J. R. C. *A inclusão escolar: da subjetividade do professor à constituição de um lugar de aluno*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Natal, 2005. 162 p.

MACHADO, E. *Sentidos partilhados nas interações em sala de aula: missão, trabalho, tramas e dramas*. Tese de Doutorado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2008. 169 p.

MANTOAN, M. T. E. *Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 137p.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *In: Caderno Cedes*, v. 19, n. 46. Campinas, 1998.

MANTOAN, M. T. E. *Todas as crianças são bem-vindas a Escola*. Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED/FE/UNICAMP, 2001. (manuscrito).

MANTOAN, M. T. E. Toward a school for all. *In: International Special Education Congress*. 2000. Manchester, Inglaterra. Recuperado em 15 de novembro de 2002. Disponível em: <www.isec2000.org.uk>. Acesso em: 15/11/2001.

MARIOTE, L. E. *Políticas de inclusão: compreensão de alunos, pais e professores sobre esse processo*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Faculdade de Psicologia. São Paulo, 1005. 130 p.

MARTINEZ, A. M. O Outro e sua Significação para a Criatividade: implicações educacionais. *In: SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M. (org.). O Outro no Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. (pp. 77 – 100).

MARTINEZ, A. M. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. *In: MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Compromisso Social*. São Paulo: Alínea, 2005. (pp. 95 – 114).

MARTINEZ, A. M. A Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey: uma expressão do paradigma da complexidade em Psicologia. *In: GONZALEZ REY, F. (org.). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005a. (pp. 1 – 25).

MARTINS, M. R. R.; ALMEIDA, S. F. C.; ROSSI, T. M. F. *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. 159 p.

MAZZOTA, M. *Educação Especial*. Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diversidade. LEPED/UNICAMP. São Paulo: Campinas, 1996. (pp. 12 - 21).

MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos de filosofia e linguagem*. São Paulo: Papirus, 1990. 246 p.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MICHELS, M. H. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma curricular educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set/dez, 2006. (pp. 406 – 423).

MILES, S. Overcoming resource barriers. *In: International Special Education Congress*. 2000, Manchester, Inglaterra. Recuperado em 15 de novembro de 2002. Disponível em: <www.isec2000.org.uk>. Acesso em: 15/11/2002.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 1997. 238p.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. *In: SCHITMAN, D. F. Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (pp. 274 – 286).

MOST, T. Speech Intelligibility, Loneliness, and Sense of Coherence among Deaf and Hard-of-Hearing Children in Individual Inclusion and Group Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 12 n. 4, 2007. (pp. 495-503). Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/>>. Acesso em: 24/04/2007.

NILHOLM, C. Special Education, Inclusion and Democracy. *European Journal of Special Needs Education*, v.21 n.4 Nov 2006. pp. 431 - 445. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/>>. Acesso em: 24/04/2007.

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, 1999. (pp. 91 – 102).

NOVAES, M. H. Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. In: WECHSLER, S. M. (org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 2001. (pp. 61 – 71).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS *Declaração dos Direitos Humanos*. Disponível em: < www.direitoshumanos.usp.br >. (ONU, 1948). Acesso em: 17 set. 2001.

PATTO, M. H. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PEREIRA, T. S. O direito de ser criança e adolescente. In: PEREIRA, T. S. *Direito da criança e do adolescente – uma proposta interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

PERRENOUD, P. O Fracasso Escolar Incomoda Vocês: talvez seja possível fazer algo. In: PERRENOUD, P. *A Pedagogia a escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Trad. Claudia Sechilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. (pp. 15 –28).

PESSINI, M. A. *Um estudo qualitativo: alunos portadores de deficiência no ensino superior*. Dissertação de mestrado – não publicada. Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Psicologia, 2002. 96p.

PRETTO, B. *Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em uma escola de ensino regular*. Dissertação de mestrado – não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia, 2002. 156p.

SÁ, E. D. Interrogando a deficiência. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. v. 12, n. 3-4. Brasília, 1992. ISSN 1414-9893. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 13/06/2009.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 119p.

SASSAKI, R. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In: SASSAKI, R. Mídia e Deficiência, da Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil. Brasília, 2003. (pp. 160 - 165).*

SERRA, V. V.; PAZ, M. G. T. *Atitudes de professores frente à inclusão educacional: o impacto do suporte e dos valores organizacionais.* Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. 82 p.

SIQUEIRA, T. C. B. A construção da intersubjetividade em Merleau-Ponty. *In: Revista Educativa, v. 5, n. 1, jan/jun/2002. Goiânia – GO. Dep. Educação da UCG, 2002. (pp.119-134).*

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e Diferença a perspectiva dos estudos culturais.* Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (pp. 73 –102).

SILVA, W. R. Subversão da Exclusão Escolar via Mediação em Atividades de Produção Textual. *Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33, set/dez, 2006. (pp. 470 - 486).*

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33. set/dez, 2006a. (pp. 424 – 433).*

SILVA, C. L. *O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico.* Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo, 2006. 143 p.

SIMÃO, L. M. Alteridade no Diálogo e Construção de Conhecimento. *In: SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M. (org.). O Outro no Desenvolvimento Humano.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. (pp. 29 – 39).

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira Educação. Abr 2007, v.12, n.34. ISSN 1413-2478. (pp. 57 – 67).*

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. *In: VIÉGAS, L. S. e ANGELUCCI, C. B. (org.). Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (pp. 229 – 243).

SOUZA, V. L. T. *As interações na escola e seus significados e sentidos na formação de valores*. Tese de Doutorado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Departamento de Psicologia da Educação. São Paulo, 2004. 284 p.

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

TACCA, M. C. V. R. Além do Professor e de Aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e Desenvolvimento. In: SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M. (org.). *O Outro no Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. (pp. 101 – 130).

TACCA, M. C. Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. In: Gonzalez Rey, F. (org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. (pp. 215 – 239).

TESSARO, N. S. *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. Tese de Doutorado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2004. 208 p.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. Da constituição da consciência a uma Psicologia Ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. In: SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M. (org.). *O Outro no Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. (pp. 41 – 60).

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Tailândia. Disponível em: <www.educaçãoonline.pro.br>. (UNESCO, 1990). Acesso em: 20 set. 2001.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial*. Salamanca: Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. (UNESCO, 1994). Acesso em: 17 set. 2001.

VIANA, F. M. G. *Política de Inclusão e a formação de professores*. Dissertação de mestrado – não publicada. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2005. 169p.

VYGOTSKY, L. S. El problema de los procesos compensatórios en el desarrollo del niño retrasado mental. In: VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1989. (pp. 101 – 120).

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

Com o intuito de investigar o processo de inclusão escolar de alunos com de necessidades especiais na rede regular de ensino, como parte integrante da tese de doutorado em Psicologia Profissão e Ciência na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, eu Claudia Gomes doutoranda do programa de pós-graduação e autora do trabalho *venho convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada Psicologia, Inclusão e Subjetividade: subjetivação de alunos com necessidades especiais*.

Esclareço que o objetivo da pesquisa não é avaliar ou questionar as atividades e procedimentos acadêmicos realizados e destinados pelos professores aos alunos com necessidades especiais, mas sim explorar e acompanhar os posicionamentos dos professores e a dinâmica escolar desses alunos no processo de inclusão educacional, sendo assim, em momento algum oferecendo riscos a sua integridade física, psíquica e moral.

Ressalto que a sua participação é voluntária podendo haver recusa na participação ou mesmo a retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo para os participantes.

Informo ainda que as informações obtidas serão utilizadas apenas para finalidade científica, sendo garantido o sigilo e anonimato dos dados, pois em nenhum momento será necessária a divulgação de informações pessoais e profissionais dos participantes. Demais questionamentos, ou dúvidas em relação a pesquisa, poderão ser realizados ao contatar o Comitê de ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, através do telefone (19) 3343-6777, ou ainda em contato com a pesquisadora responsável, Srta. Claudia Gomes, pelo telefone (11) 7121-2550.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Claudia Gomes (orientanda)

CRP 06/72644 – CPF 257696538-50

Eu _____, RG nº _____
 _____, CPF nº _____ aceito o convite para
 participar voluntariamente da pesquisa referida acima.

 Santo André, de de 2008.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS

Com o intuito de investigar o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, como parte integrante da tese de doutorado em Psicologia Profissão e Ciência na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, eu Claudia Gomes doutoranda do programa de pós-graduação e autora do trabalho *venho convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada Psicologia, Inclusão e Subjetividade: subjetivação de alunos com necessidades especiais*.

Esclareço que o objetivo da pesquisa não é avaliar ou questionar as atividades e procedimentos acadêmicos realizados pelos alunos, mas sim explorar a dinâmica escolar e os posicionamentos de seu filho no processo de inclusão educacional, ação que não vem a oferecer riscos a sua integridade física, psíquica e moral.

Ressalto que a participação é voluntária, podendo haver recusa na participação ou mesmo a retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo para os participantes. Informo ainda que seu filho poderá ou não participar da pesquisa, de acordo com seu próprio consentimento, mesmo sendo autorizada sua participação por seus pais ou responsáveis.

Informo ainda que as informações obtidas serão utilizadas apenas para finalidade científica, sendo garantido o sigilo e anonimato dos dados, pois em nenhum momento será necessária a divulgação de informações pessoais e profissionais dos participantes. Demais questionamentos, ou dúvidas em relação a pesquisa, poderão ser realizados ao contatar o Comitê de ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, através do telefone (19) 3343-6777, ou ainda em contato com a pesquisadora responsável, Srta. Claudia Gomes, pelo telefone (11) 7121-2550.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Claudia Gomes (orientanda)

CRP 06/72644 – CPF 257696538-50

Eu _____, RG nº _____,
_____, CPF nº _____ aceito o convite para
participar voluntariamente da pesquisa referida acima.

Santo André, de de 2008.

ANEXO C

TRANSCRIÇÃO DOS RELATOS DO DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA

**ASPECTOS CONTEXTUAIS:
Estrutura e organização institucional**

A instituição escolar acompanhada conta com uma arquitetura tradicional, organizada em três amplos andares, com aproximadamente *40 salas amplas e arejadas, com quadras de esporte, salas de informática, laboratório de ciências, lanchonete e refeitório, ginásio coberto, auditório e uma sala de ampla com palcos de teatro com cerca de 150 lugares*. A construção da escola tem aproximadamente 80 anos, e ao longo de seus 60 de existência como instituição escolar já foi considerada durante anos como uma das escolas referência da região, tanto pela sua construção como por possuir uma grande tradição religiosa.

ESTRUTURA
PREDIAL
POSSIBILITA
ATIVIDADES
DIFERENCIADAS

A *inexistência de formação e discussão adequada do corpo docente acerca da temática inclusiva*, ou ainda a falta de atividades com os alunos e pais, parece transformar-se em uma das incoerências da doutrina de acolhimento e aceitação, provocando de certa forma a desconsideração das necessidades dos alunos.

INCLUSÃO
TAREFA
EXCLUSIVA
DE CADA
PROFESSOR
EM SALA DE
AULA

Atualmente, com o retorno da administração ligada à instituição religiosa que é a marca fundamental da escola, a instituição vem buscando se firmar novamente como uma escola de referência no panorama educacional da região. *Nessa tentativa de refletir maior comprometimento e realce as suas atividades, a escola conta atualmente com um calendário de atividades abertos a população, nos quais são convidados ilustres ex-alunos que hoje se encontram em destaque em esferas sociais, políticas, organizacionais e esportivas na região*

IDEAL
IMPLÍCITO
SUPERAÇÃO E
DESTAQUE
DA ESCOLA

A atribuição da doutrina católica que a escola oferece é também um dos pontos fortes da instituição e que aparentemente, acarreta a procura de inúmeras pessoas em conhecer a instituição. *A tradição religiosa também se justifica pelo número considerável de bolsas de estudos que a escola oferece para os alunos carentes, além de contar com uma política de descontos as famílias que por ventura estejam passando por momentos financeiros complicados, nesses casos mais severos a parceria com outros esferas sociais (assistência social, prefeitura, entre outros) são contatos que a escola oferece.*

PROPÓSITO
INCLUSIVO
PARA TODOS
OS ALUNOS

No horário vespertino (no qual foi realizada a pesquisa) o *corpo docente é formado por seis professores, uma assistente de sala e uma coordenadora pedagógica*. Cabe ressaltar que este é o período que mais preocupa a instituição escolar, pois apresenta o menor número de alunos matriculados, tornando-se assim um dos *ciclos menos valorizado tanto interno como externamente entre as demais opções de escola na região*.

DESAFIO
PROFISSIONAL
RECUPERAÇÃO
E VALORIZAÇÃO
DO CICLO
VESPERTINO

Quanto à rotina de trabalho das seis professoras, mesmo com um número bastante reduzido de docentes, o trabalho individual e isolado é a marca das relações docentes. Atividades conjuntas entre as salas são desenvolvidas somente quando exigido pela coordenação, exigências essas que marcam um grande descontentamento dos professores. Alguns eventos como, por exemplo, festas comemorativas, exigem parceria dos professores, e são nessas atividades que o descontentamento da parceria, a *competição*, a *instabilidade profissional* são refletidas fortemente pelas relações profissionais e organizacionais da escola.

TRABALHO
INDIVIDUAL
X
COLABORAÇÃO
PARCERIA
NA INCLUSÃO

A *relação profissional parece marcada por constantes ameaças tanto organizacionais como pessoais*, e os poucos momentos de maior envolvimento entre os docentes acontece no curto intervalo diário de lanche. Momentos de participação grupal que poderiam ser oferecidos nas constantes *reuniões pedagógicas semanais que são realizadas, mas que, no entanto, são tidas como espaços informativos e de pouca discussão grupal*. Na ocorrência de espaços de diálogo, pode-se observar que há uma distinção de dois grupos distintos que dominam a reflexão – “os *profissionais da casa*” e os “*novatos*”, e assim novamente o espaço grupal instaura uma lógica de hierarquização fechada ao debate sadio.

COMPETIÇÃO
PROFISSIONAL

X

COLABORAÇÃO
PARCERIA

Quanto ao material utilizado pela instituição escolar, do 2º ao 4º ano *todas as matérias são apostiladas e seguem uma organização da rede que a escola faz parte – método positivo*. Os professores de modo geral, não parecem disponíveis a discussão desses materiais, *mesmo que em seu dia-a-dia apresentem bastante descontentamento com o apostilamento implantado*. Já na educação infantil a rotina em sala de aula é composta por atividades acadêmicas diversificadas, e nem sempre é clara a relação ou objetivos das atividades a serem desenvolvidas. Assim como as demais modalidades de ensino, o *ensino infantil conta com a intenção de apostilamento para facilitar a rotina de trabalho das professoras*, no momento, são descritos as professoras os conteúdos a serem desenvolvidos para que seja adequada em diferentes atividades, adequação essa que parece não ser compatível. Foram comuns ao longo do acompanhamento em sala de aula *as professoras não saberem responder quais seriam os objetivos das atividades, e se a seqüência realizada em sala de aula seria a mais adequada*. Por outro lado, ao mesmo tempo em que as professoras pareciam muitas vezes “perdidas” em sua prática profissional, esse também era o sentimento atribuído pela coordenação a essa nova modalidade de ensino iniciada na escola.

DISTANCIAMENTO

QUEM
ESTRUTURA

X

QUEM VIVENCIA

AS PROPOSTAS

No que se refere à temática da inclusão escolar, a doutrina crista a qual a escola se apóia mostra-se bastante consonante aos *princípios de valorização e respeito indistintamente ao outro*, prova disso é a *existência de alguns funcionários da escola ser pessoas com necessidades especiais, dentre as necessidades especiais estão: paralisia cerebral, deficiência de fala e comunicação e comprometimento intelectual*). Funcionários esses que são citados pelos demais profissionais e professores como referência quando discutida a questão inclusiva de alunos com necessidades especiais na escola. Porém, vale ressaltar, que mesmo com seus princípios doutrinários consonantes a inclusão, *organização física, organizacional, política e pedagógica da escola pouco é discutida para que o processo de inclusão seja organizado e efetivamente realizado em suas diferentes esferas* (direção, corpo docente, corpo discente, pais e comunidade).

CONSIDERAÇÃO
DA INCLUSÃO
ESCOLAR E
NO MERCADO
DE
TRABALHO
(Projeto
Organizacional)

SEM A DEVIDA
ELABORAÇÃO
DO PROJETO
PEDAGÓGICO

ASPECTOS CONTEXTUAIS: Dinâmicas em sala de aula

A sala de aula é composta por 18 alunos: sendo eles 11 meninos e sete meninas. Com exceção de um aluno com nove anos, os demais alunos têm entre sete e oito anos. Como lei de convivência escolar foi elaborada, pela professora e alunos, um “ACORDO” que fica anexado abaixo da lousa. Dentre os acordos estão: “*não falar junto com o colega ou com a professora*”; “*levantar a mão quando precisar da palavra*”; “*não interromper quando o colega ou a professora tem a palavra*”; “*não correr nos corredores ou escadas da escola*”; “*jogar o lixo de acordo com a coleta seletiva*”; “*não jogar papel no chão*”; “*respeitar os funcionários da escola*”; “*não brigar com os colegas e não falar mal-los*”.

DINÂMICA
GRUPAL
QUE SE LIMITA
AO ESPAÇO
SALA DE AULA
(salas de aula
(Isoladas)

A disposição dos alunos em sala de aula é organizada diariamente pela professora, *que adota uma distribuição grupal dos alunos* (quatro ou três por grupo). O critério para a seleção desses alunos parece *amparada no equilíbrio da produção acadêmica* (alunos que produzem com facilidade com alunos com maiores dificuldades). A sala de aula apresenta um amplo espaço físico e permite a organização das carteiras de diferentes momentos. *A sala de aula é organizada também com figuras e elementos gráficos que visam facilitar a memorização e a consulta dos alunos* (alfabetos desenhados, cores, etc.). Nas paredes das salas são ainda anexadas as atividades que os alunos realizam como forma de exposição, o que deixa *a sala com características próprias da turma*.

AGRUPAMENTO
DE ALUNOS
X
TRABALHO
PARTICIPATIVO

As atividades desenvolvidas em sala de aula, ou atividades complementares para a casa são apostiladas e divididas por matérias de acordo com o livro base da escola. As apostilas ficam nos armários da sala de aula e são retiradas e devolvidas de acordo com a realização das tarefas. É obrigatório que cada aluno tenha sua própria apostila, e no caso de levarem para casa e esquecerem no dia seguinte, são repreendidos verbalmente, correndo o risco de não realizarem as tarefas em sala de aula. *Cada aluno deve possuir um estojo com todos os materiais necessários (apontador, canetas, canetinhas, lápis, giz de cera, entre outros). Não há restrição para empréstimos, no entanto, a devolução é sempre comunicada ao final das aulas (no caso de materiais perdidos – criou-se uma caixa de achados e perdidos). Há, também, uma caixa de tintas, panos, recortes para as atividades de artes, os alunos que não mantêm as caixas completas com os materiais repostos são também repreendidos em público pela professora, e até ameaçados de não realizar as atividades.*

DESENV. DE
RELAÇÃO DE
COOPERAÇÃO

X

ENSINO E
VALORIZAÇÃO
INDIVIDUAL

Os alunos cumprem um programa apostilado de ensino, com uma apostila específica para cada disciplina. Na avaliação da professora as atividades nem sempre estão apresentadas de uma forma que facilite a compreensão dos alunos, motivo pelo qual normalmente ela estabelece uma ordem diferente de paginação das atividades da apostila. *A organização da sala em grupos ou trios tem como objetivo oferecer uma possibilidade de troca e interação entre os alunos, principalmente no que diz respeito às dificuldades e facilidade que apresentam. No entanto, pode-se perceber que apenas a distribuição dos alunos em grupos não facilita a interação em relação às*

APOSTILAMENTO
X
ATIVIDADES
DIFERENCIADAS

atividades, uma vez que mesmo sentados em grupo cada aluno deve ter como exigência realizar a sua atividade (sua apostila). Não foram observadas atividades com conteúdos grupais. No momento das provas, tende-se há estipular um tempo para cada questão, considerando-se que todos os alunos devem cumprir o mesmo ritmo de resposta, normalmente, dois ou três alunos se recusam a cumprir o estabelecido e não dá conta das atividades no tempo, a grande maioria dos alunos mesmo que não tenha alcançado a resposta no momento indica respostas mesmo com a certeza de que estão erradas. Uma pequena parcela da turma acompanha com agilidade o tempo das respostas, e quase sempre são os alunos tomados como “cronômetro” do restante da turma. As atividades na sala de aula são constantes e muitas vezes, por agrupar uma quantidade grande de disciplinas, tornam-se cansativas. Entretanto, como estratégia para “quebrar a rotina” as atividades lúdicas como desenhos livres e histórias são realizados com frequência.

DESENV. DE
RELAÇÃO DE
COOPERAÇÃO
X
ENSINO E
VALORIZAÇÃO
INDIVIDUAL

A competição em sala de aula é constante, fato que pode justificar a dificuldade que a pesquisadora encontrou para realizar as atividades e instaurar uma ordem para a expressão dos alunos “todos os alunos no início das atividades falavam e gritavam ao mesmo tempo, com inúmeros comportamentos chamativos que prejudicavam a realização das atividades”. De certa forma, um grupo dominante direciona a sala de aula, e quando não valorizados (provocação da pesquisadora) pareciam armar acordos com os demais e dominar o grupo para que não realizassem adequadamente as atividades propostas. Por outro lado, alguns alunos no decorrer dessas atividades criaram um espaço de interlocução com a pesquisadora, e indicavam descontentamento com a conduta dos demais alunos, no entanto, quando incentivados a romper o domínio do grupo, não se posicionavam efetivamente.

COLABORAÇÃO
X
COMPETIÇÃO

“ele não é como os outros, se você pensa que adianta por de castigo, falar mal, mandar bilhete, como fazemos com os outros, esse é todo diferente, em fico de cabelo em pé, pois ele além de não participar, bater nos colegas, ainda some da sala de aula a hora que quer e eu fico desesperada, se acontece alguma coisa a culpa é minha, nessas horas ninguém percebe que eu estou com o pepino sozinha para descascar”. “hoje vou mudar, você me desculpe, pode não concordar, mas estou cansada, todos acham que eu não dou conta, do jeito normal, você viu, não dou mesmo, mas agora vai ser diferente, quem não agüenta mais sou eu” – relato da professora ao tomar a estratégia de trancar com chave a porta da sala de aula para que o aluno não fugisse mais.

ESCOLA
INCLUSIVA
NECESSITA
DE PROJETO
PEDAGÓGICO
INCLUSIVO

Já em outra sala a organização, assume uma postura caracterizada como tradicional (carteiras enfileiradas, postura controladora e com pouco espaço para a participação e questionamentos dos alunos fora da dinâmica – pergunta/resposta.

PROTOCOLO
PEDAGÓGICO
X
DINAMICA DE
INTERAÇÃO

Assim como ocorre nas demais disciplinas, as atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula seguem o apostilamento, e até as atividades mais diversificadas (músicas, desenhos, recortes e gincanas) são atividades descritas no livro base.

APOSTILAMENTO
X
ATIVIDADES

	DIFERENCIADAS
<p>As avaliações <i>segundo a professora devem indicar o que o aluno sabe ou não sabe</i>, assim suas avaliações também direcionadas pela apostila, de diferentes formatos de questões possibilita que o aluno responda ou complete determinadas questões abordadas ao longo de determinado tempo. A dinâmica em sala de aula tem como base sempre retomar o conteúdo da aula anterior, ação esta entendida pela professora como uma forma de lembrar e decorar a matéria para não esquecer.</p>	<p>COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DO SABER: AVALIAÇÃO ESTATICA</p>
<p>Quanto à sala de educação infantil a sala de aula é organizada com quatro mesas infantis, quadro-negro, armários para que cada aluno guarde seus materiais, inúmeros jogos, decoração adequada, banheiro, bebedouro.</p>	<p>DINÂMICA GRUPAL LIMITADA</p>
<p>Sara quando tem a possibilidade de escolher local e grupo de alunos para realizar as atividades escolares, <i>sempre indica uma única amiga, que assume cuidados essenciais como, “levá-la ao banheiro e ajudá-la a abaixar a calça”, o que parece justificar o apego intenso entre as duas</i>. Como na grande maioria das vezes é a professora que organiza os grupos de alunos em sala de aula, essa escolha não costuma ser considerada. <i>Sara estabelece, de modo geral, um bom relacionamento com os alunos, não se opõe a sentar ao lado de nenhum deles, mas indica sutilmente certo “menosprezo” por alguns colegas</i>. Poucas vezes escolhe e se identifica com o grupo dominante. <i>Na maioria das vezes as escolhas são pelos alunos, que de certa forma apresentam dificuldades de se encaixarem nos grupos já formados – grupos esses dominantes na sala de aula</i>.</p>	<p>RELAÇÕES SOCIAIS DESCONSIDERADAS NA DINÂMICA PEDAGÓGICA INSTATURADA X INEXISTÊNCIA DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL</p>
<p>Dentre as notas atribuídas às atividades da aluna, a mesma é <i>considerada com bons rendimentos acadêmicos, suas atividades curriculares e extracurriculares são sempre cumpridas com atenção e acompanhamento dos pais (correção, anotações, bilhetes, materiais solicitados)</i>. De acordo com os professores, possui também como um bom repertório de habilidades sociais, mesmo que tenda a se relacionar quantitativamente com um grupo seletivo (duas ou três) de colegas. Quanto à preparação profissional a escola adotou como política de ação que a formação só viria a ser oferecida após a inclusão da aluna, e de acordo com as dúvidas e necessidades que por ventura fossem surgindo no dia-a-dia escolar, e que assim também foram sendo resolvidas (suporte para segurar a folha, adaptador para lápis, ajuda).</p>	<p>AVALIAÇÃO LIMITADA AOS PROGRESSOS ACADÊMICOS DA ALUNA X INEXISTÊNCIA DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL</p>
<p><i>Judite possui boa organização dos materiais</i> é assim é definida “tem os materiais e é até cuidadosa”, no entanto, <i>não se mostra disponível para empréstimos</i> e assim passa a ser caracterizada como mau exemplo. Existe uma clara contradição no tratamento da aula em sala, ao mesmo tempo em que parece ser valorizada por possuir os materiais por outro lado é desaprovada por não gostar de emprestar – a principio seu único ponto de valorização em sala de aula.</p>	<p>RELAÇÕES SOCIAIS DESCONSIDERADAS NA DINÂMICA PEDAGÓGICA INSTATURADA</p>

Judite a aluna é considerada com avaliação abaixo da média, mesmo quando comparada a alunos que apresentam um rendimento acadêmico pontuado de forma equiparada a ela. Suas avaliações parecem ter como base não o seu progresso acadêmico (aprendizagem e resolução de problemas), mas esta focada em suas dificuldades comportamentais de estabelecer relações sociais mais adequadas.

RELAÇÕES
SOCIAIS
DESCONSIDERA
DAS
NA DINÂMICA
PEDAGÓGICA
INSTATURADA

Sofia mesmo com sérias dificuldades de aprendizagem estabelece relações sociais com facilidade em sala de aula, suas dificuldades parecem ser compreendidas com os alunos que de certa forma buscam auxiliá-la, no entanto, esse auxílio é definido pelos alunos e não de acordo com a necessidade da aluna. Busca-se sentar-se próximo a um determinado grupo, e mesmo que muitas vezes menosprezada por eles, permanece e busca se enquadrar na dinâmica e regras estabelecidas.

DINÂMICA
GRUPAL
X
ASSUJEITAMENT
O
VALORIZADO

Um dos pontos que parece estremecer as relações de Sofia com os demais alunos, é a necessidade contínua do empréstimo de material, são comum que a aluna venha para escola apenas com outros objetos dentro da mochila, os livros são utilizados conjuntamente com a irmã, seu caderno só foi trocado após muita insistência da professora com a mãe, as atividades a serem realizadas em casa nunca são cumpridas com a justificativa de que não havia em casa o material necessário, o estojo sempre sem reposição dos materiais, e assim é comum a solicitação do empréstimo de inúmeros materiais, que deixa a sala de aula atribulada no decorrer das atividades.

DESENVOLVIME
NTO DE
RELAÇÃO DE
COOPERAÇÃO
X
ENSINO E
VALORIZAÇÃO
INDIVIDUAL

Sofia apresenta uma maior facilidade para reconhecer as estratégias e quando é valorizada por cumpri-las o que facilita suas relações em sala de aula, assim como o acompanhamento das atividades pedagógicas, e conseqüentemente, passa a ser avaliada de forma diferente da irmã.

DINÂMICA
GRUPAL
X
ASSUJEITAMENT
O
VALORIZADO

Mariana é aceita e tratada por ambos os grupos de alunos, no grupo de rendimento dominante em sala de aula, é vista como uma aluna que precisa constantemente de auxílio e que todos devem ajudar é comum entre essas relações contatos afetuoso, como carinhos e carícias das colegas. Já entre o grupo marginalizado, estabelecer relações com Mariana é uma forma de amenizar suas dificuldades, uma vez que dentro desse grupo de formas diferentes cada aluno é indicado como possuidor de uma dificuldade específica. Em relação à escolha dos grupos Mariana não assume suas escolhas, se senta sempre no local indicado pela professora, dificilmente se posiciona quando solicitada, muitas vezes por falta de espaço.

DINÂMICA GRUPAL
X
ASSUJEITAMENTO
VALORIZADO

O rendimento da aluna Mariana quando equiparado a sala de aula pode ser considerado como abaixo da média, avaliação essa que a professora não realiza. Em suas avaliações a professora pontua as dificuldades da aluna, mas em nenhum momento indica que a aluna apresenta prejuízos

CONSIDERAÇÃO

acadêmicos, mesmo que em comparação a outras alunas tenha um rendimento inferior. A aluna de modo geral busca acompanhar as atividades, mas na maioria das vezes não realiza as atividades adequadamente, com o passar e mudanças das atividades pela professora vai acompanhando as atividades sem o devido preenchimento dos exercícios. Em relação às atividades incompletas da aluna, a professora nada justifica e relata ainda que como Mariana possui um ritmo diferente dos demais alunos, nada impede que ela termine os exercícios incompletos em casa com a ajuda dos pais – possibilidade esta que é indicada apenas a essa aluna.

SINGULARIDADES
X
DESCONSIDERAÇÃO
POTENCIALIDADES

Vitor, de modo geral se recusa a acompanhar as atividades em sala de aula, mesmo possuindo um desempenho adequado para o cumprimento das tarefas, não estabelece relações sadias com os colegas, mostra-se constantemente agressivo, denotando compreender que são seus comportamentos tão peculiares que o caracteriza como um aluno bastante diferenciado, que exige cuidados expressivos. Não fica claro, no entanto, se mesmo percebendo a discrepância de seus comportamentos e dos outros alunos, que o aluno consiga estabelecer algum tipo de controle, ou seja, se consiga efetivamente e conscientemente corresponder às estratégias estabelecidas. Algumas atividades desenvolvidas parecem provocar maior interesse do aluno (por exemplo, girar uma rodinha de carrinho ao longo das rampas), fazendo com que ele permanecesse tempo sem provocar situações conflituosas, porém, em outras e na maioria das atividades, essa atenção tem uma duração muito reduzida, e para avisar que não agüentavam mais, os comportamentos exacerbados e violentos era assumido como uma marca do aluno. Durante as observações foram freqüentes as agressões do aluno em relação à professora e os seus colegas, porém, era freqüente também a necessidade de contato físico que demonstrava quando se aproximava, mesmo que para ser repreendido pela professora. Se por um lado, não vivenciava relações sociais com os colegas (não chamava nenhum outro aluno pelo nome, somente como amigo), com a professora.

CONSIDERAÇÃO
SINGULARIDADES
X
DESCONSIDERAÇÃO
POTENCIALIDADES

RELAÇÕES SOCIAIS
DESCONSIDERADAS
NA DINÂMICA
PEDAGÓGICA
INSTATURADA
X
INEXISTÊNCIA DE
CAPACITAÇÃO
PROFISSIONAL

ASPECTOS CONTEXTUAIS:

Inclusão, família e sociedade

<p><i>“não tenho nada contra, mas venho recebendo reclamações dos pais, daí é diferente, quando o pai reclama é porque precisa tomar uma atitude diferente”. “Escola particular eles (pais) querem se sentir acolhidos, ouvidos, não pode ter essas mudanças e deixar o pai lá fora reclamando, porque é claro vai reclamar para quem? Para os professores, que nem sabem por que mudou”.</i></p>	<p>ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR</p>
<p><i>Os pais que acompanham, mandam no dia seguinte, certinho. Mas tem aqueles que nem olham a agenda. Aí as atividades vão ficando em atraso e eles (pais) reclamam no dia da reunião.</i></p>	<p>EDUCAÇÃO COMO INVESTIMENTO</p>
<p><i>“Existe a exigência da própria escola de atribuir conceitos, eu ainda busco realizar uma avaliação qualitativa, com relatórios e esferas de desenvolvimento, por isso acho importante sair um pouco da apostila, contextualizar melhor essa aprendizagem, tenho medo que eles só fiquem reproduzindo, eles já são competitivos demais, agora não compreender e reproduzir isso me preocupa... para alguns pais isso ta bom... é por isso que me preocupo mais”</i></p>	<p>DESENV. ACADÊMICO X DESENV. HUMANO</p>
<p><i>“eu faço tanta atividade em grupo, acho que a exemplo dos pais não querem se envolver em grupos, mas não é por não realizar essas atividades em sala de aula”</i></p>	<p>PARCERIA X INDIVIDUALIDADE</p>
<p><i>Tem problemas em relação a “fofocas” que os alunos fazem, e que quase sempre tem por trás os próprios pais. Enfrenta dificuldades em relação aos pais ao solicitar que determinadas críticas não sejam realizadas na frente dos alunos e sim encaminhadas diretamente à escola e seus responsáveis. Pontua que tem um grupo de mães que todos os dias têm na saída da escola um ponto de encontro e que daí sai “fofocas comparativas” de outras mães e outras crianças, que depois são reproduzidas em sala pelos alunos.</i></p>	<p>ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR</p>
<p><i>Sofre críticas de algumas mães quanto à forma de organizar o currículo acadêmico (não seguir a apostila, por exemplo), assim como quanto à distribuição das salas, de modo geral, os pais dos alunos preferem atividades individuais e que de preferência tenham a atribuição de notas e não estabelecimento de conceitos de avaliem a qualidade do progresso do aluno.</i></p>	<p>ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR</p>
<p><i>“é uma turma bem tranqüila, às vezes penso que os pais é que não são... tenho um grupo de mães “fofoqueiras” que vem me dando trabalho... elas não reclamam aqui na escola, mas reclamam entre elas e pior na frente das crianças, então é comum em sala de aula eles reproduzirem essas conversas... e aí todo mundo vai entrando... é um problema”</i></p>	<p>ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR</p>

<p><i>“tenho também problema com algumas mães, na verdade é só com uma, a mãe do Pedro, ela mima e infantiliza esse menino demais, daí em sala de aula ele se sente o reizinho, pode falar dos outros, não cumpre os acordos, e quando dou bronca ele reclama para ela e ela vem diretamente tirar satisfação comigo – então tem aquelas mães que são prestativas e próximas que me ajudam e têm outras que só atrapalham e reclamam... por exemplo, tem também a mãe do Felipe que queria um dia desses que eu o acompanhasse no intervalo para que ficasse de olho e não o deixasse correr, pois ele estava de óculos novos e poderia se machucar... mandou isso por escrito... e todas elas sabem que nesse horário é quando paro para respirar...”</i></p>	<p>ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR</p>
<p>As avaliações insuficientes das alunas são justificadas pela professora <i>com base na dinâmica familiar que as mesmas vivenciam, “também como podem melhorar com essa família... olha que esta (Judite) tem mais sorte que a outra, pelo menos é a tia que compra o material, mas falar que uma criança nessas condições vai aprender daí e demais, a gente sabe que a base é a família, e nesse caso já viu né?”</i></p>	<p>FRACASSO ESCOLAR COM CAUSAS EXTERNAS A ESCOLA</p>
<p><i>“a mãe dele veio aqui, extremamente agressiva, e aos gritos falou: se você não o der agora, eu saio daqui e te denuncio na delegacia de educação aqui embaixo. em um primeiro momento ele foi matriculado na 1ª série, não tem competência e nem desenvolvimento para isso, mas lei é lei, agora pode. ela (mãe) ameaça tirar ele daqui, segundo ela se a escola não dá conta, outra escola vai dar, é só ela transferi-lo”</i></p>	<p>ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR</p>
<p><i>“foi falado para a mãe, mas acho que ela se apegou a expressão sem entender direito. “a irmã Terezinha falou que aqui dentro os alunos são problemas da escola, e é aqui que eles deverão ser resolvidos”</i></p>	<p>INCLUSÃO ESCOLAR NA E DA ESCOLA</p>
<p><i>“se ele esta matriculado aí, e estou a quilômetros de distância, é claro que a responsabilidade por ele deve ser da escola – afirmação da mãe”. “são só cinco alunos em sala, se você não dá conta de ficar com ele, é incompetência sua – relato da mãe para a professora”.</i></p>	<p>ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR</p>
<p><i>“eu falei para ela (mãe) a sala esta fechada, trancada e o prédio também, por causa dele, para que ele não fuja mais, ela nem ligou”.</i></p>	<p>INCLUSÃO ESCOLAR NA E DA ESCOLA</p>
<p><i>“o avô dele todo dia fala, pode desculpa para a Prô, e ele na maior cara de pau, pede. Hoje eu falei não desculpo, não adianta você pedir desculpa se amanhã você vai fazer de novo”.</i> <i>“o problema é que não é só ele, eu tenho os outros alunos, a minha sorte é que todos eles são solidários, e os pais também, acho que é por isso que ainda não tive problemas com a sala”.</i></p>	<p>ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR</p>
<p><i>A dinâmica familiar de Judite, mesmo atualmente sendo descrita como</i></p>	<p>FRACASSO</p>

<p><i>favorável, apresenta em seu dia-a-dia relações conflituosas, desde o acompanhamento das atividades acadêmicas que não é realizado pelos responsáveis, até o cuidado com a higiene, alimentação, assiduidade, que são características pouco desenvolvidas.</i></p>	<p>ESCOLAR COM CAUSAS EXTERNAS</p>
<p><i>Ainda no diário de sala da professora, pode ser constatado que a participação da mãe na reunião de pais/responsáveis só ocorreu uma única vez, e frente às críticas levantadas pelos outros pais no momento da reunião, a mesma levantou-se sem receber as informações do desempenho das aulas e se retirou da sala justificando ter uma reunião, atitude essa que tumultuou as relações dos pais em relação à permanência das alunas na escola.</i></p>	<p>FRACASSO ESCOLAR COM CAUSAS EXTERNAS A ESCOLA</p>
<p><i>Segundo a professora o mau rendimento escolar e comportamental de Judite é resultado de uma dinâmica familiar complicada. “eu já mandei três bilhetes, nem um deles veio com resposta, agora eu tenho medo de que se ela foi retida, a mãe ou a tia, sei lá quem toma conta dela, venha falar que não tinha conhecimento do que estava acontecendo”</i></p>	<p>FRACASSO ESCOLAR COM CAUSAS EXTERNAS A ESCOLA</p>
<p><i>A compreensão de sua caracterização familiar/social é considerada pelos professores e demais profissionais da instituição, assim como ressoada pelos demais alunos e seus familiares, como um aluno com problemas familiares, que a impossibilitam de aprender e se desenvolver satisfatoriamente.</i></p>	<p>FRACASSO ESCOLAR COM CAUSAS EXTERNAS A ESCOLA</p>
<p><i>“quando tem atividade para casa, até dou a folha para ela, mas já sei que não voltara e não adianta cobrar porque não vem, e ela ainda não sabe onde deixa daí não adianta mais perguntar, vai e não volta e é essa comparação que os alunos realizam, se eles precisam trazer de volta porque ela não consegue fazer isso, e não consegue mesmo”</i></p>	<p>FRACASSO ESCOLAR COM CAUSAS EXTERNAS A ESCOLA</p>
<p><i>“com ela tirando a dificuldade familiar, até que não tenho problemas, ela percebeu quem manda aqui, diferente da irmã que é atrevida, não cumpre os acordos, fica provocando sempre sem parar. Essa pelo menos é simpática, mais carinhosa e fica mais fácil trabalhar do que com a outra”</i></p>	<p>FRACASSO ESCOLAR COM CAUSAS EXTERNAS A ESCOLA</p>
<p><i>“ela tenta acompanhar, às vezes não dá para terminar as atividades, mais ainda assim ela tenta, muda de página e busca acompanhar certinho onde eu estou o que fica em branco, a mãe já sabe que deverá ser preenchido em casa com a sua ajuda”</i></p>	<p>PAIS PRESENTES NO PROCESSO INCLUSIVO</p>
<p><i>“é tão meiguinha, as dificuldades antes eram mais mascaradas, hoje conseguimos conversar melhor com ela, e até ela percebe que tem dificuldades, mas ainda assim tenta realizar tudo, o que não consegue pode contar que a família, as irmãs então, é uma graça e como já passaram por isso aqui na escola, ajudam ela o tempo todo, uma graça”.</i></p>	<p>PAIS PRESENTES NO PROCESSO INCLUSIVO</p>

<p>O provimento afetivo e financeiro do aluno é realizado pelo avô, por quem o aluno demonstra afetividade, com a criança, além do avô e mãe, mora sua avó, que segundo o conhecimento dos professores mais antigos na escola, não possui um temperamento sadio</p>	ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR
<p>Os cuidados acadêmicos parecem ser assumidos pelo avô do aluno, que o leva e busca diariamente na escola, cabendo a ele ainda os freqüentes pedidos de desculpa pelos comportamentos indevidos do aluno.</p>	ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR
<p>Em eventos como festas e ensaios, é o avô que também faz questão que Vitor participe, segundo relatos de sua avó, seria bem melhor que o menino não participasse de nada, tudo isso é besteira. No evento de festa junina, por exemplo, Vitor foi acompanhado de seu avô e avó, a avó com constantes ameaças de levá-lo embora não permitia que o aluno se comportasse como normalmente faz já o avô parece buscar entender a dificuldade do neto em suas relações sociais, e assim busca não pressioná-lo.</p>	ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR
<p><i>“esses dias o avó disse que ele fez um desenho para mim, e que ficou bravo porque o avô esqueceu-se de trazer, daí fica bravo e dá show logo na entrada da escola”.</i></p>	ENSINO PARTICULAR X EXIGÊNCIA FAMILIAR

ASPECTOS RELACIONAIS:

atores no processo de inclusão

Profa. Ana: 40 anos de idade, 20 anos de atuação profissional, como formação em magistério (na própria instituição), formou-se inicialmente em Educação Física, mas devido a um problema no joelho precisou abandonar as atividades esportivas, graduou-se então em Pedagogia e é professora da mesma escola nas séries iniciais de alfabetização. Atualmente cursa pós-graduação em Psicopedagogia (na própria instituição), teve uma experiência profissional reduzida no ensino público, atuando no ensino particular, na mesma instituição de ensino. Quanto ao vínculo profissional, pontua que já passou por momentos difíceis na instituição com a saída da diretora geral, mas que atualmente com a sua volta, já percebe diferenças e maiores garantias. No entanto, as coordenadoras de ensino, por conta de inúmeras mudanças, parece ser fonte de certo descontentamento.

PROFISSIONAL
FORMADA
E
ESTUDANTE

EXPERIENTE
ADEQUADA
ÀS NORMAS
INSTITUCIONAIS

Profa. Cristina: 45 anos de idade, é professora há mais de 20 anos na escola na disciplina de inglês, permanece de modo geral, 3 horas semanal com cada turma de alunos, desde o ensino infantil até as turmas de ensino médio. Comenta que hoje já estabilizada em sua profissão não se amedronta com as mudanças – ao se referir as alterações vivenciadas na instituição ao longo de seus 20 anos de trabalho. Avalia que atualmente a escola vem retomando a organização e o controle necessário para se inserir no quadro de escolas de referência da região. Como passou por um corte de aulas no passado, tem a experiência profissional em outras escolas, mas aponta a preferência em permanecer apenas em uma única escola, atribuindo que desta forma a dedicação é maior. Demonstra apenas certo descontentamento pela atribuição de alguns horários de trabalho, pois às vezes o intervalo entre uma aula e outro é superior à uma hora e de certa forma não entende porque novas organizações não são realizadas pela coordenação com o objetivo de sanar este problema.

FORMADA
TRADICIONAL
MAS NEM
SEMPRE
CONSIDERADA

Profa. Tereza e Profa. Andréia: ambas as professoras são recém-contratadas na instituição escola, Andréia, tem 23 anos, recém-formada foi contratada na função de professora regente na sala de Ensino Infantil, já Tereza, 19 anos foi contratada na categoria de estagiária, por ainda estar concluindo o ensino superior com licenciatura em Artes. Ambas as professoras trabalham conjuntamente na mesma sala, com funções diferenciadas, Andréia responsável pela organização dos materiais e atividades é considerada a Profa. Regente da sala de aula, enquanto Profa. Tereza é considerada o apoio dentro e fora de sala. As duas professoras foram contratadas há pouco tempo pela instituição escolar com o objetivo de fortalecer a modalidade de ensino infantil. A sala de aula, também recém formada, é composta por cinco alunos com idades de três a cinco anos de idade.

CONSTRUINDO
UMA
IDENTIDADE
PROFISSIONAL

<p>Aluna Sara: oito anos, matricula no 2º ano, mas já aluna da escola desde a alfabetização (seis anos). Possui limitação dos membros superiores, não apresenta a formação do braço esquerdo e o braço direito é formado apenas próximo ao cotovelo, com má formação da mão (dois dedos pequenos). Tem um único irmão, também estudante na escola, cursando a 6ª série, no período matutino. É a mãe que a leva para a escola todos os dias. A aluna mora com os pais e o irmão, no entanto, em nenhuma das atividades extracurriculares (festas, ou horários alternativos de encontros com os pais), o pai ou o irmão mais velho estiveram presentes. Dentre as informações do histórico de vida familiar, a mãe relata ter tido a notícia da má formação ainda no período de gestação (segundo relatos de professores mais próximos, a mãe teria se questionado em relação à continuidade da gestação). Após o nascimento, o irmão mais velho passou por um processo de recusa da irmã que foi refletido inclusive em seu rendimento acadêmico, mas que, segundo as informações dos professores foi amenizado com o crescimento de Sara. Logo nos primeiros meses de vida de Sara, a família já buscou auxílio de um programa de estimulação precoce na AACD. Dentre alguns cuidados passados para a escola estão: não permitir atividades que tenha “empurrão” ou corrida com obstáculos, pois como não há a proteção dos braços para a queda, as batidas de cabeça no chão seriam inevitáveis e perigosas. Dentro do histórico escolar da aluna não é apresentada nenhuma orientação específica nem tampouco exigências familiares em relação a tratamentos “exclusivos para a aluna”. A mãe justifica a necessidade de a filha perceber e conviver com sua diferença física.</p>	<p>DEFICIENTE E COM EFICIENTE</p> <p>SUORTE FAMILIAR</p> <p>DEVIDO ACOMPANHAMENTO MULTIDISCIPLINAR</p>
<p>Aluna Sofia: quanto às informações que constam no diário de matrícula da aluna, não há especificamente nenhuma informação acerca de seu desenvolvimento acadêmico anterior. O diário foi realizado tendo por base informações que de modo geral indicam um processo de transferência das alunas (não há distinção entre o diário de Judite e de sua irmã Sofia) de uma escola no Rio de Janeiro, que se justifica pelo motivo de mudança de seus pais. Consta ainda na ficha como uma das únicas diferenciações das irmãs que uma delas (Judite) deve ter seu acompanhamento escolar também encaminhado a uma tia, responsável por alguns cuidados (entre eles os cuidados escolares) da criança. Em complemento a essa informação há a justificativa de que pais e tia dividem as atribuições financeiras em relação à educação das irmãs. Em poucas informações há ainda a descrição de que durante alguns meses Judite morou com a tia, mas que atualmente vive com a família (pai, mãe, irmão mais velho, e sua irmã gêmea). A aluna foi transferida para a escola nos meses finais do ano de 2006, e por esse motivo só começou a ser avaliada de fato no decorrer do ano de 2007, até então de modo geral suas dificuldades acadêmicas eram consideradas conseqüências de uma mudança de escola. A dinâmica familiar de Judite, mesmo atualmente sendo descrita como favorável, apresenta em seu dia-a-dia relações conflituosas, desde o acompanhamento das atividades acadêmicas que não é realizado pelos responsáveis, até o cuidado com a higiene, alimentação, assiduidade, que são características pouco desenvolvidas pela aluna. No diário de sala de</p>	<p>SEM DEFICIÊNCIA</p> <p>SEM FAMÍLIA</p> <p>E SEM PROGRESSOS</p>

aula da professora, pode ser verificado um número de faltas considerável, assim como a solicitação de dispensa antes na finalização do horário acadêmico, quase que exclusivamente levar e buscar a aluna na escola é tarefa de uma babá, que muitas vezes aos finais de semana relata que cumprindo ordens da mãe da aluna deverá levá-la para sua casa e que só retornará diretamente para a escola (segunda-feira), motivo este que justifica o vestuário inadequado da aluna, a não realização das tarefas para casa, assim como o cuidado com o lanche. Ainda no diário de sala da professora, pode ser constatado que a participação da mãe na reunião de pais/responsáveis só ocorreu uma única vez, e frente às críticas levantadas pelos outros pais no momento da reunião, a mesma levantou-se sem receber as informações do desempenho das aulas e se retirou da sala justificando ter uma reunião, atitude essa que tumultuou as relações dos pais em relação à permanência das alunas na escola.

DESCUIDADA
DESCONSIDERADA
E
FRACASSADA

Aluna Judite: a aluna não apresenta nenhum comprometimento que a caracterize como uma aluna com necessidades especiais, no entanto, a compreensão de sua caracterização familiar/social é considerada pelos professores e demais profissionais da instituição, assim como ressoada pelos demais alunos e seus familiares, como um aluno com problemas familiares, que a impossibilitam de aprender e se desenvolver satisfatoriamente.

PREDESTINADA
AO
FRACASSO

Aluno Vitor: o aluno tem seis anos de idade, não apresenta nenhum comprometimento aparente, e segundo pré-diagnóstico realizado pela psicóloga da escola, tem alguns dos critérios diagnósticos que o associem a um Transtorno Invasivo do Comportamento, diagnostico esse que a família se recusa a investigar. O aluno foi matriculado no início do ano de 2007 na instituição. Consta em seu histórico que houve a solicitação da mãe para que o aluno fosse diretamente para a 1ª série, uma vez que segundo ela teve bom rendimento escolar na instituição infantil que estudou anteriormente. No entanto, após o período de adaptação de 15 dias, foi constatado pela professora da 1ª série que o aluno não possuía as habilidades necessárias para dar continuidade nos estudos já na série de alfabetização. Já no período de diagnóstico realizado pela professora os comportamentos e dificuldades de relacionamento social do aluno foram marcante, o que deixa dúvidas se junto ao diagnóstico de fato, também não houve uma estratégia da professora em se livrar do aluno, passando-o assim para outra turma e outra professora. Quanto às informações pessoais do aluno, consta em seu histórico que é filho único, sua mãe ainda jovem foi abandonada grávida e acolhida pelos pais. O provimento afetivo e financeiro do aluno é realizado pelo avô, por quem o aluno demonstra afetividade, com a criança, além do avô e mãe, mora sua avó, que segundo o conhecimento dos professores mais antigos na escola, não possui um temperamento sadio. Vale ressaltar, que os professores antigos conhecem a dinâmica familiar do aluno, pois sua mãe foi aluna em todas as séries de ensino fundamental e médio na escola, e segundo relatos eram freqüentes crises da mãe em relação a sua educação. Os cuidados acadêmicos parecem ser assumidos pelo avô do aluno, que o leva e busca diariamente na escola, cabendo a ele ainda os freqüentes pedidos de desculpa pelos comportamentos indevidos do aluno. Em eventos como festas e ensaios, é o avô que também faz questão que Vitor participe, segundo relatos de sua

INEXISTÊNCIA
DE UM
DIAGNÓSTICO
IMPOSSIBITA
RELAÇÕES
SOCIAIS
SATISFATÓRIAS

DIFICULDADES
PRESENTES
QUE LEMBRAM
AS
DIFICULDADES
PASSADAS

avó, seria bem melhor que o menino não participasse de nada, tudo isso é besteira. No evento de festa junina, por exemplo, Vítor foi acompanhado de seu avô e avó, a avó com constantes ameaças de levá-lo embora não permitia que o aluno se comportasse como normalmente faz já o avô parece buscar entender a dificuldade do neto em suas relações sociais, e assim busca não pressioná-lo.

NECESSIDADE
INDIVIDUAL
OU
FAMILIAR?

ASPECTOS RELACIONAIS:

Subjetividades e subjetivações

“Esse semestre consegui dar uma carinha de sala de aula de 2º ano, fiz um acordo com os alunos do outro período, e eles se comprometeram e estão cumprindo, não mexem nas atividades dos pequenos, e aí a sala fica assim, bonita, um espaço feliz de alfabetização...”

“Penso que eles (alunos) estão na fase de interagir, de ajudar o outro, de saber que todos têm dificuldade ou facilidade. Mas é difícil, pois os pais cobram produção e ficam bravos quando os alunos relatam em casa que outro aluno sentou com ele e copiou o que ele fez, não entendem que isso nesse momento é importante para o outro coleguinha, depois cabe um trabalho para que ele deixe de copiar e faça a sua lição e quem sabe até ajudar os demais, como o filho dele, quem sabe”.

“Tem outra coisa, não consigo ver todo dia minha sala da mesma forma. Já tenho um conteúdo único a cobrar e aí ter todo mundo igualzinho na minha frente, não conseguiria, sem contar os alunos que só tem na escola um espaço de conversa e interação, já pensou sem poder trocar conversas? Por outro lado, de tanto os pais reclamarem, agora os próprios alunos deram para reclamar e pedir atividades e organização tradicional para as atividades. Eu não entendo; quando é tradicional é porque é tradicional não tem interação. Quando a gente tentar mesclar, é porque esta prejudicando os alunos “bons” estão a realizarem suas atividades sozinhos”

“Sei que eles ficam aqui mais de 4 horas, não tem como só realizarem lição e lição o tempo todo. Como forma de quebrar essa rotina, busco outras atividades. Desenhos eles adoram, mas busco também, a horta. Você viu a horta? Cada dia um aluno cuida da horta e eles esperam ansiosos por esse momento. Quebra um pouco esse monte de lição – sem contar que todo o dia tem lição de casa...”

“Quando sentam em grupo uns fazem outros não. Daí marco para eles terminarem em casa. Os pais que acompanham, mandam no dia seguinte, certinho. Mas tem aqueles que nem olham a agenda. Aí as atividades vão ficando em atraso e eles (pais) reclamam no dia da reunião. A mesma coisa na prova, não posso ficar esperando um por um terminar, coloco um tempo médio, fico de olho em alguns alunos e me baseio neles para mudar de questão. Ainda assim tem muitos que “viajam” e nem percebem que mudei de questão. Levam duas aulas para realizar a prova, mas cumprem. Outros que não são desligados, mas “preguiçosos” colocam qualquer coisa só para responder e me acompanhar. Quando leio respondem tudo errado, mas não querem ficar para trás”

“aí que vergonha... todos devem pensar... essas crianças não têm educação, não sabem respeitar, quem irá querer ficar perto de crianças assim?” “Eu já disse: quando eu falo... vocês escutam! Agora não! Já pedi para ficar quieto... vou fingir que você não está aqui... até você aprender a respeitar as regras...” “Hoje é prova... não vou ajudar... preste atenção, se depender de você vou ficar aqui até amanhã... então quando eu falar que agora é para acabar de responder, você deve pular de questão” “Busco acompanhar, mas não posso deixar de cumprir, então dentro do possível busco dar uma atenção, mas não posso ser injusta com os demais que seguem direitinho o conteúdo, daí a importância de acompanhamento fora da escola, às vezes aqui não garanto sozinha”

“Existe a exigência da própria escola de atribuir conceitos, eu ainda busco realizar uma avaliação qualitativa, com relatórios e esferas de desenvolvimento, por isso acho importante sair um pouco da apostila, contextualizar melhor essa aprendizagem, tenho medo que eles só fiquem reproduzindo, eles já são competitivos demais, agora não compreender e reproduzir isso me preocupa... para alguns pais isso ta bom... é por isso que me preocupo mais” “Faço de tudo para ficar próxima dos alunos, mas nem sempre consigo, o conteúdo deve ser seguido, às vezes sinto que de certa forma isso até atrapalha, pois acabo nem sabendo por que as dúvidas surgem”

“é uma turma bem tranqüila, às vezes penso que os pais é que não são... tenho um grupo de mães “fofoqueiras” que vem me dando trabalho... elas não reclamam aqui na escola, mas reclamam entre elas e pior na frente das crianças, então é comum em sala de aula eles reproduzirem essas conversas... e aí todo mundo vai entrando... é um problema”

“Tem um grupinho modelo... eles... você precisa ver é gritante a diferenciação... desde vocabulário... até o cuidado com as atividades... comportamento... dá pra ver que são crianças cuidadas... pais presentes e sempre acompanhando dentro e fora da escola” “Ela (determinada aluna) é uma belezinha... até a postura não se compara... você sente a diferença” Por outro lado, a conduta da professora com os demais alunos por mais que indique certa compreensão das dificuldades que apresentam, são relações marcadas por discursos construídos e repetidos que tendem a justificar o fracasso de seus alunos como sendo de exclusiva responsabilidade deles próprios, e de certa forma, a desviar de assumir sua real responsabilidade nesse processo: “Já falei... ele tem potencial... mas precisa todo mundo ficar atento, e para a família tanto faz... só esse ano buscou ajuda” “Pode parar agora... aqui tem regras, se na sua casa é desse jeito aqui não... e depois não sabe por que não aprende... e a mãe também fala que não entende porque se dá tão mal na escola... porque será hein?”

Quanto à distribuição da sala de aula, mesmo com a distribuição grupal existem quatro alunos que quando indicada aos alunos de escolherem seus próprios grupos para as atividades não são escolhidos e nem identificados por suas escolhas, o que aparentemente, vem a indicar que as atividades em grupos com a distribuição dos assentos por outro lado vem provocando a exclusão de alguns alunos. De certa forma, as relações na sala de aula pela professora e alunos é marcada por uma postura que provoca certa competitividade entre os alunos: “Se fosse a (indicação de uma aluna) daí podia demorar... mas como é a gente... daí não pode... inteligente pode... a gente não pode...” “A Prô gosta mais do outro grupo, a gente ela pensa que só faz bagunça, mas ela pensa que a XXX também corre no pátio, é bagunça também...” “(após a realização de um debate dos alunos sobre as condições da escola e da sala de aula)... não sabia que eles tinham esse problema... essa lavagem de roupa suja é muito boa, às vezes a gente pensa que só professor é que sofre com elas (duas alunas em específico)... mas eles também não agüentam mais, acho importante saber o que estão achando, por exemplo, falaram para você que não querem mais atividades em grupo, só individuais, isso é coisa dos pais, mas nunca confirmei com os próprios alunos que eles pensam”.

Em relação à aproximação e a dinâmica da professora e da aluna com necessidades físicas, pode-se perceber um cuidado para que nenhum tratamento “exclusivo” fosse direcionado, assim como de modo geral parece acontecer também com os demais alunos. Por outro lado, a professora aponta constantemente a compreensão de “supervalorização da aluna com base em sua necessidade”: “Ela não precisa de adaptação, na verdade fica brava quando a gente se esquece que ela pode fazer de tudo... ela é um exemplo, e olha que quem não tem o problema físico dela apresenta muito mais dificuldade do que ela” “A única adaptação é o adaptador do lápis, o próprio pai que mandou... os recortes, eu ajudo como ajudo todo mundo, e é sempre por

ordem, sempre tomo esse cuidado...” “você olha para ela e nem parece que tem uma necessidade especial... elabora muito melhor que a gente é super integrada... responsável e até safadinha” “tem algumas situações que é bem esperta... fico em cima... pois criança é criança... não posso permitir certas coisas por conta de sua deficiência... (se referindo à organização da sala de aula, na qual a aluna prefere sentar-se junto a um determinado grupo)”. “só há uma diferenciação... para ir ao banheiro... pois preciso permitir que a Antonia vá com ela... ela precisa de ajuda e como já tinha essa companhia não mudei... quando a Antonia falta, ela não vai ao banheiro... só mesmo quando precisa e não tem jeito...” “não tenho problemas em relação à alfabetização nem em parceria e acompanhamento dos pais... só me preocupo com as dificuldades futuras... o que você acha que será dela na adolescência? O corpo nessa fase é tão importante... acho que poderá colocar prótese, mas na adolescência será sofrido... agora tudo bem... é criança e criança não se liga muito nisso” “percebo que prefere se sentar com alguns colegas... mas nunca percebi essa relação de identificação né? Com o grupo dos melhores alunos, melhores não... mais bonitas no caso das meninas... mas de fato se relaciona melhor com as outras... na verdade manda nas outras”

“Querida Gabi. Você é muito linda, por dentro e por fora! Tem um bom coração e amizade por todos! É um exemplo de criança! Com seu carinho e seu amor, vai conquistando todos por onde passa! Tenho certeza que sua vida será sempre um grande sucesso!” (cartinha escrita pela professora e deixada como lembrança de final de ano”

De modo geral as relações da professora com as alunas são marcadas por ações de constrangimento e ameaças frequentes. A conduta comparativa da professora parece ser considerada a melhor estratégia em sala de aula. As alunas apresentam um sério comprometimento social na convivência com os outros alunos, comprometimento este que a professora busca não discutir e solucionar. De acordo com a professora as alunas podem ser caracterizadas uma com rendimento médio-baixo e a outra com o rendimento inferior a sala. De modo geral as relações das alunas com a professora são focadas em chamar sua atenção, e por outro lado, a professora quando questionada muitas se utiliza da estratégia de fingir não ter escutado os questionamentos realizados, e muitas vezes marca ainda com desaprovação as tentativas de participação. “Judite, ou você para de me cortar, ou eu é que vou parar de perguntar, ou fica um pouco quieta, ou não falo mais com você, você não esta vendo seus amigos? Porque só você quer perguntar, pensa que esta sozinha na sala?”. As avaliações insuficientes das alunas são justificadas pela professora com base na dinâmica familiar que as mesmas vivenciam, “também como podem melhorar com essa família... olha que esta (Judite) tem mais sorte que a outra, pelo menos é a tia que compra o material, mas falar que uma criança nessas condições vai aprender daí e demais, a gente sabe que a base é a família, e nesse caso já viu né?” “Porque você acha que ela é atrevida assim? Não sabe respeitar, eu sei que é porque quer chamar a atenção, mas eu dentro da sala de aula não posso dar margem para isso, eu fico pensando faz isso aqui porque eu acho que em casa ninguém dá ouvido, mas eu não posso arcar com isso em sala de aula” “uma tem o material, outra não tem uma até tentar fazer, outra nem tenta, eu confesso que às vezes trato uma como se fosse à outra, as duas têm a mesma dificuldade e carência, mas a gente escuta tanta coisa aqui dentro, daí se abrir para isso daí que não consegue mesmo trabalhar”

As avaliações segundo a professora devem indicar o que o aluno sabe ou não sabe, assim suas avaliações também direcionadas pela apostila, de diferentes formatos de questões possibilita que o aluno responda ou complete determinadas questões abordadas ao longo de determinado tempo. A dinâmica em sala de aula tem como base sempre retomar o conteúdo da aula anterior, ação esta entendida pela professora como uma forma de relembrar e decorar a matéria para não esquecer. “ao inicio de cada aula, retomamos tudo que vimos na última lição, senão muitos esquecem e não conseguem dar continuidade as atividades. Quando posso transformar o conteúdo em música fica mais fácil porque assim eles não esquecem, ficam cantando repetindo e não esquecem mais” “em dia de prova você vai ver, tem uns que terminam em 15 minutos outros demoram 2 horas e ainda não acabam, é muito discrepante o rendimento de alguns alunos em comparação com os outros, mas eu deixo quem terminou, terminou e precisa

perceber que esta em desvantagem quando comparado com o amigo, na vida não é assim se dá bem quem faz melhor” “Pode? Vem para cá, não participa, um dia conversa, outro briga e tem uns que ainda dormem em sala de aula, e eu tenho que ficar administrando e ainda dando aula. Tem uns que vão bonitinhos, antes mesmo de perguntar já sabem a resposta, mas têm outros, que às vezes nem percebem que exercício eu estou”.

Cristina não se compromete muito em realizar avaliações específicas dos alunos, justifica-se que permanece pouco tempo com eles, apenas realiza alguns comentários de alguns comportamentos falantes e provocativos de alguns alunos e afirma que precisa manter de modo controlador a dinâmica da sala de aula para dar conta de suas atividades. Gritos e ameaças de interromper e finalizar a aula são estratégias realizadas com frequência durante suas aulas, e assim alguns alunos mais envolvidos com a disciplina buscaram controlar a sala. Avaliações mais pontuais são realizadas pela professora somente em relação ao comportamento e dificuldades apresentadas pelas gêmeas, e justifica que atribui aos comportamentos indesejados das alunas a fonte de seus problemas de aprendizagem e dificuldades acadêmicas. *“Se aprendessem a se comportar primeiro, acho que ia, iriam aprender, mas com esses comportamentos, tumultuam a sala, você pode perceber é outra sala quando elas faltam, é uma pena eu dizer isso, mas não sei como podemos ajudar essas meninas, o problema delas é anterior aqui”.*

Em relação a Sara, só realiza comentários quando solicitado, *“eu nem falava dela, não me traz problema nenhum, a deixo ela sentar lá com a amiguinha, acho que assim fica mais segura, e não tenho problema, participa, realiza as tarefas, fico na verdade mais preocupada é com a amiga que senta com ela, e que não fala nada, e sei que é aí que a Sara manda nela”.* *“Quando a recebi aqui na sala, pensei como iria trabalhar, mas com o tempo, percebi que ela é super elaborada, dá conta sozinha de suas dificuldades, perguntei uma vez se ela precisava de ajuda e ela ficou até brava, mas quando ela precisa, por exemplo, cortar a folha ou apontar o lápis, eu ajudo, como faço com os outros alunos”.*

Quando solicitada para realizar comentários Maria, prontamente responde sem deixar espaço para comentários: *“essa aí não considero um problema mesmo! Tem a dificuldade na fala, como você percebeu, mas busca acompanhar sempre tem a família que ajuda bastante, e têm as irmãs, como já dei aula para elas sei na dificuldade que apresentam, mas todas elas são gracinhas, e sei que aos poucos vão melhorando, ela não tem problemas com os colegas, não enche ninguém, daí todo mundo quer ajudar, e já esta melhorando”*

A turma de alunos é avaliada positivamente pelas professoras, são indicados progressos, demonstração de carinhos e atenções em diferentes momentos, no entanto, nessa turma e avaliação não está incluído o aluno Vitor, que segundo as professoras deve ser considerado um estranho quando comparado ao grupo de alunos. Para as professoras Vitor não apresenta nenhum progresso, e vem ainda a dificultar as relações delas com os demais alunos. Avaliam que dentro de suas possibilidades profissionais já estabeleceram diferentes metodologias para atingi-lo, mas segundo elas, nenhuma foi suficiente para chamar a atenção ou estabelecer estratégias de convivência mais adequadas.

Sara quando tem a possibilidade de escolher local e grupo de alunos para realizar as atividades escolares, sempre indica uma única amiga, que assume cuidados essenciais como, *“levá-la ao banheiro e ajudá-la a abaixar a calça”*, o que parece justificar o apego intenso entre as duas. Como na grande maioria das vezes é a professora que organiza os grupos de alunos em sala de aula, essa escolha não costuma ser considerada. Sara estabelece, de modo geral, um bom

relacionamento com os alunos, não se opõe a sentar ao lado de nenhum deles, mas indica sutilmente certo “menosprezo” por alguns colegas. Poucas vezes escolhe e se identifica com o grupo dominante. Na maioria das vezes as escolhas são pelos alunos, que de certa forma apresentam dificuldades de se encaixarem nos grupos já formados – grupos esses dominantes na sala de aula. “gosto mais de sentar com a Antonia, às vezes deixo as gêmeas sentarem aqui... com os bagunceiros eu não gosto de sentar... a professora fica brava... a minha melhor amiga é a Antonia, e ninguém gosta muito de sentar com ela porque ela não fala muito” “com eles eu tenho que correr bastante... eles fazem as lições bem rapidinho... e depois ficam conversando... até de namoro... o Gabriel quer namorar a Tatiana... e aí a gente tem que ficar escutando o namoro deles – apontando descontentamento em sentar-se no grupo”. “as gêmeas quando ficam quietas não tem problema... o problema é quando brigam... ou quando copiam as lições dos outros... daí todo mundo fica bravo... eu às vezes deixo se elas são burras e não sabem eu ajudo”. “A Sofia não sabe ler nem escrever... se sentar com a Priscila, coitada não vai conseguir fazer nada... daí quando senta comigo eu ajudo... deixo copiar a minha lição...”

“Quando considerada “exemplo de superação”: (P): quer ajuda para amarrar o tênis? (aluna): não, eu faço isso sempre sozinha e não tenho dificuldade, eu gosto mesmo desses tênis que têm cadarço para amarrar... (P): eu te ajudo a arrumar a mochila. (aluna): não precisa, eu prendo no dente e puxo e fecho... eu aprendi isso há muito tempo não preciso de ajuda, antes eu precisava de ajuda para carregar, porque doía meu ombro, mas agora já acostumei.”

“acho que sou inteligente... eu gosto muito de estudar... a gente precisa estudar para ser alguém na vida... eu quero ter bastante dinheiro... e aí tem que estudar para o futuro... então eu não falto... só quando estou doente... uma vez fiquei doente, mas fiz todas as lições em casa, com a minha mãe”. “eu aprendi faz tempo a ler... desde pequeninha eu já sabia ler Coca-cola... minha mãe que falou, então sou inteligente... têm coisas difíceis... mais eu sei todas... eu até ajudo a Mariana e as gêmeas porque elas não sabem e eu sei... eu que faço daí para elas”. “eu não levo bilhete... porque nunca faço bagunça... ou faço um pouco e daí eu corro e termino a lição e a Prô nem percebe...”

Cumprimento das mesmas atividades acadêmicas, como a mesma exigência no ritmo e desempenho das atividades curriculares e extracurriculares, comportamento acadêmico aos demais alunos, estabelecendo relações que são mescladas nas possibilidades de interações sociais (social) e possibilidades de auto-afirmação (individual). Quando o reconhecimento tem por base os atributos manuais, deixa de lado o “exemplo de superação” e enfatiza sua necessidade especial: “(Pf): vamos pintar o patinho – peguem o potinho e joguem tinta dentro até preencher tudo... (Pf): nossa Antonia como ficou bonito o seu... o seu também. Prontamente, Sara se aproxima da pesquisadora... (aluna): Claudia, você pode pintar bem bonito para mim, pois minha mão não dá... (P): mas é só girar o potinho do jeito que você está fazendo. (Sara): não esta ficando bom e quero que o meu fique o mais bonito. (P): mas se eu fizer não será seu. (Sara): será sim... porque todos sabem que em preciso de ajuda, porque não tenho o braço (durante o período de pesquisa foi ÚNICA da sua necessidade especial). “A gente estuda para crescer e ser alguém na vida... Eu gosto de estudar... Só ainda não sei o que quero ser... Mas gosto muito dessa escola... Aprendo... Brinco e tenho meus amigos aqui... Todos os professores conversam comigo... E até brigam quando corro ou faço algo que não pode... Às vezes têm muitas lições... “Eu faço um pouco paro e converso um pouco, mas quando a Prô esta brava daí tem que fazer bem quietinha” “observação de uma correção da atividade pela professora: após a realização das atividades a professora inicia a correção individual: em fila os alunos devem se aproximar da mesa da professora. Sara se aproxima e ousa “cortar” a fila. Prontamente, todos informam à professora que, imediatamente, a repreende. Quando questionada pela pesquisadora do por que gostaria de passar na frente dos demais, responde: “tem muita gente e eu tenho que ficar esperando... as vezes eles deixam eu passar na frente... eu sou a primeira da fila.. Você sabia?? (P): Porque? Porque sou pequena... daí eles deixam eu passar na frente... (P): mas agora não é para seguir uma ordem de tamanho... é uma ordem de chegada e você demorou para terminar sua lição... Então deve esperar um pouco certo? (aluna): eu só tentei passar, mas como não pode eu posso esperar” “observação da realização

das atividades no grupo de alunos: à frente da realização dos outros três alunos, Sara tenta menosprezá-los pela demora na realização das atividades... (Sara): vamos... vocês não sabem e ficam fingindo que estão fazendo a lição... e aí ficam demorando. Eu já acabei... você não sabe Sofia porque não estuda... eu estudo... (P): se você sabe não poderia ajudar seus amigos? (Sara): prontamente muda sua postura e questiona a pesquisadora se ela não poderia ajudar a apontar seu lápis (Sara): você é que pode me ajudar a apontar meu lápis... eu não consigo... (pode ser observado ainda que a aluna propositalmente jogava os lápis no chão com a intenção de que a pesquisadora pegasse toda vez e devolvesse à sua mesa”

Quando questionada sobre a sala de aula, a aluna parece ter registrado um bom histórico de suas relações, relata prontamente quais são os colegas que conheceu no ano anterior e quais seriam os considerados novos. Indica características de cada um deles, com riqueza de detalhes. Parece classificar a sala em três grupos: 1) os bagunceiros: um grupo de alunos que não são muito próximos – recusa quase sempre quando indicada para sentar-se junto a eles – classifica esse grupo como os que falam palavrões e correm e lutam o tempo todo... (2) as alunas bonitas e inteligentes – que são tomadas como exemplo de desempenho acadêmico e pessoal e com a indicação que de são as melhores amigas de certo modo – compreensão que parece ficar apenas na fala. Nas observações, de modo geral, Sara não tem uma relação de proximidade com essas alunas, mas relata essa relação com uma riqueza de detalhes – inclusive são citadas como as “amigas de infância” desenhadas no álbum de lembranças construído em sala de aula, mas não foram observados contatos próximos durante toda a observação. Por fim, um terceiro grupo dos alunos que de modo geral, são caracterizados de forma estigmatizada: “não sabe ler, não sabe escrever, tem dificuldade de comunicação, é desobediente”. É como esse grupo de aluno que Sara parece se relacionar verdadeiramente, ou seja, de forma autêntica: “*compara, fala mal, beija, bate, menospreza, valoriza*”.

De modo geral, as relações sociais da aluna são com outras alunas que também por outros motivos, são marginalizadas, o que traz um misto de cuidado e manipulação por parte de Sara. “*Vem Sofia, eu ajudo a pegar as suas coisas, senta aqui... vamos fazer juntas as lições... (passado um tempo, o desempenho da colega foi superior)... pára Sofia, eu que te chamei então eu é que tenho que terminar primeiro*”. “*Eu gosto mais da Antonia não gosto das gêmeas, são chatas e não fazem a lição e ainda atrapalham, elas iam mudar de escola, eu acho que devem mesmo (quando questionada se ela também de vez em quando não era chata), eu não, sou sempre “boazinha com os outros e educada*”. “*Vem XXX, pode sentar aqui, já que você não tem outro lugar, mas é para ficar quieta, porque você é muito burra (ao perceber a escuta da pesquisadora), faz questão de chamar sua atenção para um beijo que dá na amiga”*

Quando as interações são conduzidas e direcionadas pelo grupo dominante da sala (mais inteligentes, mais bonitos, mais prestativos, mais espertos, mais tratados...) a aluna não apresenta a mesma desenvoltura nem autonomia que nas relações e decisões anteriores. “(P): *vamos fazer um desenho em grupo do local que vocês mais gostam aqui na escola. (G): pode desenhar o que a gente quiser? (P): sim, mas todos os alunos do grupo devem participar da escolha e do desenho... (G): o que será que vamos desenhar? (aluna): eu não sei. (demais alunos): a sala de informática, ou o pátio, tem a cantina também – vamos fazer uma votação – quem quer a sala de informática? Quem quer o pátio? (aluna): eu não sei – vamos fazer assim, a gente divide a folha em quatro e cada um desenha sozinho o que quiser*”.

A aluna aparentemente tem uma elaboração bem definida de sua imagem corporal (os desenhos, por exemplo, são sempre indicados com a falta de um braço e com a redução do outro), mas essa imagem não é facilmente “aceita” pela professora, em atividades de contato corporal realizadas pela pesquisadora, os colegas de modo geral, tocam e são tocados, mas para a professora a advertência de não terem brincadeiras de contato físico com a aluna é freqüente e parecem ser direcionadas como um misto de cuidados (uma vez que qualquer queda da aluna pode ser perigosa ao bater diretamente a cabeça) e de desconforto da forma

física “(PROF): *Você já viu o braço dela? (P): eu não... como é? (PRO): eu também nunca vi assim... mas parece que só tem um toquinho e o outro não tem nada? (P) por que você nunca viu? (PRO): nunca pareceu necessário para mim*” – esse interesse velado da professora aparentemente é percebido pela aluna ora, tendendo a assumir uma postura de auto-afirmação “exemplo de superação”, ora, de ganhos secundários “vantagens da deficiência”. Outra relação decorrente da dinâmica da aluna e professora em sala de aula pode ser constatada pelas ações de inclusão, pela exclusão que de modo geral a aluna adota, pode ser observado que as ações de valorização da professora têm como base o bom desempenho, a beleza, e a produtividade dos alunos, mas por outro lado, a questão ética e profissional alarma para os cuidados com os alunos que não se encaixam nessa categoria, de modo geral, a aluna também reflete essas relações, só que parece utilizar-se dessa estratégia para auto afirmar-se com sua deficiência.

Possui boa organização dos materiais é assim é definida “tem os materiais e é até cuidadosa”, no entanto, não se mostra disponível para empréstimos e assim passa a ser caracterizada como mau exemplo. Existe uma clara contradição no tratamento da aula em sala, ao mesmo tempo em que parece ser valorizada por possuir os materiais por outro lado é desaprovada por não gostar de emprestar – a princípio seu único ponto de valorização em sala de aula. “*elas falam que eu não cuido, mas cuido sim, e quando eles vêem meu material querem emprestar, e eu não empresto, eles não falam que cada um tem que ter o seu agora querem o meu*”. “*eu tenho o material, minha irmã não tem, a minha disse que eu tenho que emprestar para ela, mas eu acho que cada um deve ter o seu, senão não tem como cuidar, vai estragar para a minha mãe tudo é igual, mas se eu não sei as lições a minha irmã risca todo o livro que é meu*”

Em relação a seus materiais a aluna parece buscar cumprir as exigências, mas não desconsidera que as possíveis falhas como “amassar, rasgar, dobrar e sujar seus livros e cadernos” pode ser justificado pelo empréstimo que precisa realizar a irmã. Outro fator que gera descontentamento em sentar com sua irmã e emprestar seus materiais é que a irmã apresenta um rendimento superior e assim realiza primeiro as atividades em sala de aula, e desta forma são valorizadas pelos professores: “*ela vem aqui risca todo o meu livro e quando ela acerta a Prô nem fala que o livro é meu*”. “*e a Sofia que não cuida, como ela não a tem suja todo o meu, eu não gosto de emprestar, mais minha mãe e a Prô ficam mandando*”. “*ninguém gosta dela, daí eu que tenho que sentar com ela, e ela ainda mexe nas minhas coisas. Essas coisas (materiais) são minhas, minha tia que comprou e aqui ela fala pra todo mundo que são delas*”.

A aluna é considerada com avaliação abaixo da média, mesmo quando comparada a alunos que apresentam um rendimento acadêmico pontuado de forma equiparada a ela. Suas avaliações parecem ter como base não o seu progresso acadêmico (aprendizagem e resolução de problemas), mas esta focada em suas dificuldades comportamentais de estabelecer relações sociais mais adequadas.

“*elas (outras alunas) falam que eu sou burra, mas se é assim a Mariana também é burra, eu faço a lição melhor do que ela. Sei mais do que ela e só sou a burra, como elas gostam dela não faz mal que ela não sabe a lição*”. “*ninguém quer ser minha amiga aqui, ela pensa que eu não sei nada, só porque eu faço às vezes bagunça, mas eu já tirei nota boa na prova, fui melhor que aquela ali, mas como elas são quietas, só às vezes também, daí não são burras, eu é que sou*”

Os desafios na realização das atividades parece mobilizar a aluna de forma positiva, sua participação em momentos que indique certa superação de seus desafios são entendidos pelos alunos como forma de afirmar-se frente à sala de aula, mesmo que nem sempre alcance uma vitória, no entanto, o fracasso é compreendido pelos alunos e professores como algo costumeiro como se assumisse a condição de bode-expiatório da sala de aula. As reações da aluna quando se sai bem nas atividades é sempre provocar os demais alunos, já quando o resultado é insatisfatório, busca guardar para si e mudar a discussão das avaliações. “*quando eu faço, eles não dão atenção, já fiz coisas bem melhores que as deles, mas quando eu erro e*

todo mundo também erra é só de mim que eles falam. A professora não acredita muito quando eu acerto, mas quando eu erro a professora fala que é porque eu não presto atenção, mas eles também erram”.

as relações da aluna na escola são embasadas na competitividade e muitas vezes em ações de menosprezo do grupo dominante de alunos em relação a ela, principalmente quando em algumas atividades práticas (resolução de problemas) Judite parece superá-los, principalmente em atividades que assuma o controle e posicionamentos democráticos. *“eles não gostam de mim, ninguém gosta, se eles me falassem porque, mas não fala daí também não gosto deles. Eles pensam que só eles são bons, eu e minha irmã não prestamos, eles é que pensam, eles não são legais, quando eles fazem alguma coisa errada, um protege o outro e ninguém fala nada, com a gente é o tempo todo eles falando para a Prô, daí quando a gente xinga, a minha irmã bate, daí a gente fica com a culpa, e a Prô não quer nem saber por que a gente bateu”.*

A aluna irmã gêmea de Sofia, parecer ser desconsiderada efetivamente de suas relações escolares, a contar por seu nome que sempre é esquecido ou trocado pelo nome de sua irmã (que apresenta um rendimento escolar superior ao dela). Com a falta de consideração dos professores e alunos, o repertório comportamental da aluna é bastante provocativo e isso marca suas relações sociais. É constante relatos de agressões físicas ou verbais em que a aluna se envolve, assim como a recusa da aluna em sentar-se próximo a seus colegas de sala. Quando tem a chance de escolher seu próprio lugar, Judite tem uma tendência a escolher sentar-se sozinha, e principalmente distante de sua irmã, o que nem sempre é possível uma vez que ambas não possuem o material acadêmico completo e assim segundo exigências de sua mãe e das professoras devem sentar-se juntas para realizar a troca de material. Pode-se perceber que essa aproximação da irmã gera um descontentamento, principalmente por que sua irmã possui um rendimento superior ao dela e muitas vezes resolvem as atividades antes mesmo dela entender do que se trata. Esse descontentamento na maioria das vezes toma a forma de comportamentos indesejáveis e violentos, e são considerados pelos professores como um traço difícil de sua personalidade: *“essa aí (Judite) é pior que a outra, as duas não sabem nada, mas a outra pelo menos é mais carinhosa e simpática, essa nem o material gosta de emprestar para a própria irmã”.* *“essa é a filha mais cuidada, que fica com a tia, mas tem o gênio pior, é mais difícil lidar com ela do que com a Sofia”* *“ela você pode esperar, se esta em silêncio esta aprontando, daí vem xingo, e ela consegue levar os outros, mas não entende que no final sobra para ela”* *“agora deu para começar a mentir, a encanar a gente, tem que ficar esperta. Para não copiar o bilhete, porque copiar ela copia, o que ela não consegue é ler, mas para não copiar ela esconde a agenda e fala que esqueceu em casa”*

“na atividade em grupo desenvolvida pela pesquisadora com todos os alunos acerca dos pontos favoráveis e desfavoráveis na escola, foi unânime a reclamação dos colegas sobre os comportamentos de Judite, justificando que suas brincadeiras agressivas (empurrão, xingo, palavrão) não eram brincadeiras boas na escola. Essas críticas e avaliações foram acolhidas por Judite de forma muito emotiva (muito choro e uma vontade imediata de ir ao banheiro)”.

A questão relacionada à forma física, diferentemente dos outros alunos, parece ser uma questão central no desenvolvimento da aluna, em seus auto-retratos, por exemplo, sempre se atribui bem arrumada, com cabelos bem penteados, pulseiras, batom, e quando permitido vir à escola sem uniforme é assim que se apresenta. *“eu não gosto de uniforme, todo mundo fica igual, gosto de calça capri e mini blusa, nem de cabelo preso eu gosto, mas a Tatiana já vem de cabelo solto todo dia, e se eu venho com o meu cabelo solto também ela fala que eu estou imitando ela”*

Segundo a professora o mau rendimento escolar e comportamental de Judite é resultado de uma dinâmica familiar complicada, atribui uma pequena evolução comportamental, principalmente em relação ao contato com os demais alunos (já se permite sentar junto a eles, por exemplo), mesmo que ainda estabeleça algumas relações violentas e agressivas em suas

brincadeiras. A professora considera que a aluna tem uma maior facilidade para estabelecer relações com os meninos, e que percebe um maior interesse em acompanhar esse grupo. Em relação à evolução acadêmica, a professora avalia que o ambiente familiar é o ponto crítico, e que isso reflete cada vez mais no ambiente escolar, a falta de comprometimento dos pais é refletida pelas faltas freqüentes da aluna nas aulas, falta de realização e acompanhamento nas tarefas solicitadas, falta de comparecimento dos pais em reuniões ou festas, e mais preocupantemente, na recusa em enviar a aluna para as aulas de reforço que a escola oferece em horário alternativo ao período de aula. *“eu já mandei três bilhetes, nem um deles veio com resposta, agora eu tenho medo de que se ela foi retida, a mãe ou a tia, sei lá quem toma conta dela, venha falar que não tinha conhecimento do que estava acontecendo”* *“eu não sei como era na outra escola, não sei se eram separadas lá também, aqui uma tem a tia que compra o material e paga a escola, mas eu acho que não acompanha mais que isso, agora que ficou sabendo que a Judite pode reprovar quer tirar a menina daqui, diz que não vai pagar escolar particular para menina reprovar, e ainda falou isso para a criança”*. Em relação a seu comportamento é considerada pela sala de aula como “bode-expiatório”, é comum que as atividades ou ações incorretas em sala (falar alto, correr, bater nos colegas, jogar papel no chão) sejam prontamente atribuídas a Judite. *“essa coisa de tudo ser ela, até eu preciso tomar cuidado, uma vez não me lembro o que aconteceu aqui, uma discussão eu acho, e que dias depois todos os alunos falaram que era ela, quando fui ver nem aqui na escola ela estava nesse dia”*. No que se refere à proximidade de Judite com alguns alunos, Sara, por exemplo, são relações que quase sempre giram em torno da curiosidade em conhecer seu corpo, *“fomos brincar de modelo, de tirar foto lá no banheiro, primeiro ela tirou de mim, sem camiseta, depois foi minha vez eu tirei a foto dela, de mentirinha, daí todo queriam entrar no banheiro para ver e eu não deixei e vieram todos contar para a professora, era só de brincadeira e ela tirou a camiseta por que quis”*

Sofia mesmo com sérias dificuldades de aprendizagem estabelece relações sociais com facilidade em sala de aula, suas dificuldades parecem ser compreendidas com os alunos que de certa forma buscam auxiliá-la, no entanto, esse auxílio é definido pelos alunos e não de acordo com a necessidade da aluna. Busca-se sentar-se próximo a um determinado grupo, e mesmo que muitas vezes menosprezada por eles, permanece e busca se enquadrar na dinâmica e regras estabelecidas. *“quando sento aqui, eu tenho que esperar todos fazerem a lição, quando eles podem daí uns me ajudam, mas primeiro eles é que precisam terminar”*. *“eu gosto de sentar com a Sara, ele é nervosinha, tem uma carinha assim, mas quando ele termina a lição dela e esta com vontade ela me ajuda um pouco.*

Um dos pontos que parece estremecer suas relações com os demais alunos, é a necessidade continua do empréstimo de material, é comum que a aluna venha para escola apenas com outros objetos dentro da mochila, os livros são utilizados conjuntamente com a irmã, seu caderno só foi trocado após muita insistência da professora com a mãe, as atividades a serem realizadas em casa nunca são cumpridas com a justificativa de que não havia em casa o material necessário, o estojo sempre sem reposição dos materiais, e assim é comum a solicitação do empréstimo de inúmeros materiais, que deixa a sala de aula atribulada no decorrer das atividades. *“como ela não tem o material fica enchendo o saco de todo mundo, acho que ela não sabe que atrapalha ela ficar falando sem parar”* *“às vezes a gente fica sem terminar a atividade porque ela não traz a tarefa dela, e a gente tem que ficar esperando, da próxima vez a Prô não deveria a deixá-la participar, ela só atrapalha o trabalho da sala”*. *“vai à agenda para minha mãe, mas ela não tem tempo de comprar o material, o livro ela já disse que tem mais o que comprar do que gastar com dois livros iguais, um para mim outro para minha irmã”*.

A aluna dentro da dinâmica de aula em sala de aula aparentemente se dá melhor do que em atividades individuais, de modo geral busca realizar as atividades em sala de aula, em casa o

acompanhamento e a realização das tarefas dificilmente acontece. Sofia apresenta uma maior facilidade para reconhecer as estratégias e quando é valorizada por cumpri-las o que facilita suas relações em sala de aula, assim como o acompanhamento das atividades pedagógicas, e conseqüentemente, passa a ser avaliada de forma diferente da irmã. *“essa é um pouco melhor, tem as dificuldades, que são grandes, mas pelo menos tenta, o que não dá certo é a falta dos materiais, os alunos não gostam de emprestar tudo para ela, até lanche eles tem que dividir com ela, ela às vezes eu acho que nem sabe que esta vindo para a escola, chega sem uniforme, a mochila cheia de outras coisas, isso quando não vem com mala de viagem, pois a mãe não tem tempo de passar em casa e já manda a menina de mala e cuia para a escola”. “se comparar o rendimento dela melhorou, falta muito para acompanhar a sala, mas melhorou bastante, dela pelo menos as crianças gostam um pouco mais, e até ajudam, da outra é que não gostam mesmo”*

A falta dos materiais é avaliada pela professora como o maior empecilho no desenvolvimento da aluna, falta essa que não busca ser sanada com novas estratégias e atividades de ensino-aprendizagem. *“quando tem atividade para casa, até dou a folha para ela, mas já sei que não voltara e não adianta cobrar porque não vem, e ela ainda não sabe onde deixa daí não adianta mais perguntar, vai e não volta e é essa comparação que os alunos realizam, se eles precisam trazer de volta porque ela não consegue fazer isso, e não consegue mesmo”. “para você ver como é na família, uma vez estávamos montando o álbum de recordação, aquele que vou entregar no final do ano para eles, minha que trazer uma foto para colar no álbum, a irmã dela sei lá da onde encontrou um foto com a família toda, e a Sofia veio uma, duas, três semanas sem foto alguma, daí coloquei na agenda para a mãe que o álbum dela ficaria incompleto com a falta da foto, sabe o que ela fez, mandou ou tirar uma cópia da foto que a irmã trouxe a ainda me questionou se eu não sabia que era a mesma família, pode? Nem passou pela cabeça dela que a atividade era justamente para que a criança se aproximasse e conhecesse sua história familiar”.*

De modo geral a aluna considera que tem boas amigas na escola, mesmo que dentre as indicações sejam relações distantes das suas reais amizades na escola. Quando questionada se gosta das amizades na escola, e porque, responde que *“gosta porque algumas colegas tentam sempre ajudá-la, mas não gosta muito dos meninos porque eles ficam falando que ela não tem família”. “minha irmã quer ir embora dessa escola, ela gosta mais da escola lá do Rio, lá ela lia e escrevia, mas eu gosto daqui, gosto da Prô mesmo quando eu faço bagunça e ela fica brava, mas depois eu sei que passa, com a minha irmã não passa eu acho que a Prô também não gosta dela, às vezes ela fica brava e ninguém entende isso”. “aquelas meninas chatinhas eu não gosto não, elas pensam que só elas são bonitinhas, fazem a lição, acham que ficam quietinhas, todas acham que são bonitinhas, mas eu gosto mesmo dessas aqui, elas também não sabem muitas coisa, mas me ajudam quando terminam a lição delas, o ruim é que tenho que esperar sempre, daí sou a última e a Prô fala que eu estou enrolando, mas elas é que não me ajudam primeiro”.*

Mesmo estabelecendo relações sociais com a sala de aula, mesmo que conflituosas, muitas vezes pelo empréstimo insistente de materiais, Sofia considerada “melhorzinha” vive um grande dilema ao vivenciar os freqüentes ataques que são realizados de modo geral a sua irmã Judite, muitas vezes não controlando toma para si as provocações e nesse momento passa a ser considerada como uma má companhia pelos colegas em sala, situação essa que freqüentemente busca reverter colocando-se em situação subalterna aos colegas. *“ficam xingando minha irmã e querem que eu xingue também, mas ela é minha irmã, minha mãe não gosta que a gente brigue e aqui na escola eles ficam falando você tem que brigar, tem que brigar, quando eu brigo com eles daí ninguém quer falar comigo ou com ela, mas depois eu os ajudo, a limpar a mochila, arrumar e apontar a caixa de lápis de cor levo as coisas no armário e eles voltam a falar comigo de novo”.*

A professora dentro de uma postura comparativa atribui um bom rendimento a aluna quando

comparada a sua irmã, diz sentir que os progressos da aluna estão trancados pela falta de material ao que a aluna quando precisa de aprovação parece concordar, no entanto, em algumas situações faz a defesa de sua família “a Prô fica falando tem que pedir para a mãe, falar para a mãe comprar senão vai ficar atrasada na matéria, mas minha mãe trabalha ela chega cansada em casa, às vezes é bem tarde e eu já estou dormindo, não é que ela não quer comprar, mas ela não tem tempo”. Reconhecendo algumas estratégias de controle utilizadas pela professora em sala de aula, Sofia busca e é constantemente valorizada em conseguir cumprir os acordos estabelecidos, “dois não falam, primeiro a Prô depois as meninas e depois eu falo. Têm que ficar em silêncio, quando a Prô pergunta e a gente sabe, não pode falar, as meninas é que falam depois a gente escuta para ver se estava certa”. *“com ela tirando a dificuldade familiar, até que não tenho problemas, ela percebeu quem manda aqui, diferente da irmã que é atrevida, não cumpre os acordos, fica provocando sempre sem parar. Essa pelo menos é simpática, mais carinhosa e fica mais fácil trabalhar do que com a outra”*.

Com base em atividades apostiladas e sem o devido material, são nas aulas da Profa. Cristina que Sofia mais parece evidenciada, é sempre comum que a Profa. Determine que Judite sente-se junto à irmã para emprestar o material, o que provoca sérios descontentamentos para as duas alunas. Por outro lado Sofia parece de certa forma manipular e se vitimizar frente à situação o que provoca na Prova. Cristina uma maior irritação. *“já falei para sentarem-se juntas, não querem, fica fazendo cena, então saiam as duas e depois eu conversei com a Prô Arlete, mando bilhete para a mãe de vocês, não foi ela mesmo que disse que tem que emprestar o livro para a outra, então ela que depois converse com vocês, o que eu não vou deixar é essa ceninha acontecer na minha aula, como se isso não fosse novidade para vocês”*. *“e bem mais fácil lidar com ela, mas tem dia que ela quer fazer um drama, daí ninguém segura, a irmã já é triste tem um gênio difícil, daí essa ainda fica fazendo cena, daí é que a coisa não vai, tenho que dar uns gritos e todo mundo pára, senão não vai”*

O rendimento da aluna quando equiparado a sala de aula pode ser considerado como abaixo da média, avaliação essa que a professora não realiza. Em suas avaliações a professora pontua as dificuldades da aluna, mas em nenhum momento indica que a aluna apresenta prejuízos acadêmicos, mesmo que em comparação a outras alunas tenha um rendimento inferior. A aluna de modo geral busca acompanhar as atividades, mas na maioria das vezes não realiza as atividades adequadamente, com o passar e mudanças das atividades pela professora vai acompanhando as atividades sem o devido preenchimento dos exercícios. Em relação às atividades incompletas da aluna, a professora nada justifica e relata ainda que como Mariana possui um ritmo diferente dos demais alunos, nada impede que ela termine os exercícios incompletos em casa com a ajuda dos pais – possibilidade esta que é indicada apenas a essa aluna. *“ela tenta acompanhar, às vezes não dá para terminar as atividades, mais ainda assim ela tenta, muda de página e busca acompanhar certinho onde eu estou o que fica em branco, a mãe já sabe que deverá ser preenchido em casa com a sua ajuda”*. *“é tão meiguinha, as dificuldades antes eram mais mascaradas, hoje conseguimos conversar melhor com ela, e até ela percebe que tem dificuldades, mas ainda assim tenta realizar tudo, o que não consegue pode contar que a família, as irmãs então, é uma graça e como já passaram por isso aqui na escola, ajudam ela o tempo todo, uma graça”*.

“é interessante como todos querem ajudá-la, até as mais inteligentes que geralmente ficam isoladas no próprio grupinho, adoram que eu coloque a Mariana para sentar lá com elas. Ajudam, param e ajudam primeiro ela a realizar as atividades, gostam mesmo dela, também você a viu é super carinhosa.

A compreensão da professora acerca da necessidade especial da aluna foi uma discussão realizada ao longo da pesquisa, de imediato a professora nem sequer indicou a aluna para maiores observações, apresentou-a como uma aluna com um “probleminha de fala”, mas não esclareceu a extensão do problema. Aos poucos e com inúmeras conversas com a pesquisadora, pode ser evidenciado que a professora de fato reconhece que as dificuldades da aluna são grandes, no entanto, diferentemente dos demais alunos essas dificuldades são compreendidas como passageiras e injustas. *“eu fico muito sentida, as outras duas irmãs já*

passaram por isso, agora a caçula também, eu acho injusto, mas ainda bem que tem uma família bem estabelecida e presente que dá conta, e muito bem, das dificuldades da Mariana, e com certeza isso vai acabar logo, logo”.

“diz que quando foi fechado o diagnóstico a mãe não se assustou, pois foi muito próximo ao das outras duas irmãs, e com o conhecimento que os pais já têm claro que vão dar conta dessa melhor ainda, é por isso que eu acho que logo, logo isso passa, eles merecem”.

De modo geral o aluno se recusa a acompanhar as atividades em sala de aula, mesmo possuindo um desempenho adequado para o cumprimento das tarefas, não estabelece relações sadias com os colegas, mostra-se constantemente agressivo, denotando compreender que são seus comportamentos tão peculiares que o caracteriza como um aluno bastante diferenciado, que exige cuidados expressivos. Não fica claro, no entanto, se mesmo percebendo a discrepância de seus comportamentos e dos outros alunos, que o aluno consiga estabelecer algum tipo de controle, ou seja, se consiga efetivamente e conscientemente corresponder às estratégias estabelecidas. Algumas atividades desenvolvidas parecem provocar maior interesse do aluno (por exemplo, girar uma rodinha de carrinho ao longo das rampas), fazendo com que ele permanecesse tempo sem provocar situações conflituosas, porém, em outras e na maioria das atividades, essa atenção tem uma duração muito reduzida, e para avisar que não agüentava mais, os comportamentos exacerbados e violentos era assumido como uma marca do aluno. Durante as observações foram freqüentes as agressões do aluno em relação à professora e os seus colegas, porém, era freqüente também a necessidade de contato físico que demonstrava quando se aproximava, mesmo que para ser repreendido pela professora.

Se por um lado, não vivenciava relações sociais com os colegas (não chamava nenhum outro aluno pelo nome, somente como amigo), com a professora Vitor atribuía uma valorização central que pode ser o núcleo de organização pessoal e escolar de seu curto período de tempo na escola. *“a Prô vem vindo, ela vai brigar, olha só o cabelo da Prô, ela está chegando – visualizando a uma distância grande a aproximação da professora”.* *“(Profa.) não adianta falar né, Vitor? Todo mundo faz só você que não cumpre o combinado. Adianta falar? (Vitor) não. Vou dar um beijo em você, você desculpa?”* *“ohh, amigo, deixa que eu levo para a Prô, ela gosta de mim também”.* *“às vezes tenho que segurá-lo bem forte, fico com medo de machucá-lo, mas se não fizer isso corro o risco dele machucar os colegas, já jogou carteira, material, a mochila, todos os brinquedos, mas quando seguro, e olha que seguro forte, ele adora, faz questão que eu fique segurando, quase machucando”.* *“antes ele não me olhava, pode perceber ele não olha diretamente para as crianças, fala de lado, agora comigo não, começou há um tempo a chegar perto e olhar nos meus olhos, pelo menos quando quer alguma coisa, para levar xingo ainda não olha”.* *“esses dias o avó disse que ele fez um desenho para mim, e que ficou bravo porque o avô esqueceu-se de trazer, daí fica bravo e dá show logo na entrada da escola”.* *“os dias mais difíceis são as segundas-feiras, ele vem que parece que não é mais ele, daí fico pensando se estou progredindo mesmo, fica impossível, já começa a bater em todo mundo na entrada e vai continuando até a hora da saída”.* *“ele não é como os outros, se você pensa que adianta por de castigo, xingar, mandar bilhete, como fazemos com os outros, esse é todo diferente, em fico de cabelo em pé, pois ele além de não participar, bater nos colegas, ainda some da sala de aula a hora que quer e eu fico desesperada, se acontece alguma coisa a culpa é minha nessas horas ninguém percebe que eu estou com o pepino sozinha para descascar”.* *“hoje vou mudar, você me desculpe, pode não concordar, mas estou cansada, todos acham que eu não dou conta, do jeito normal, você viu, não dou mesmo, mas agora vai ser diferente, quem não agüenta mais sou eu” – relato da professora ao tomar a estratégia de trancar com chave a porta da sala de aula para que o aluno não fugisse mais.*