

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARLOS EDUARDO GONÇALVES LEAL

**A SUBJETIVIDADE SOCIAL E SUA VIVÊNCIA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM
ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Teresina
2018

CARLOS EDUARDO GONÇALVES LEAL

**A SUBJETIVIDADE SOCIAL E SUA VIVÊNCIA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM
ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Teresina
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

L435s Leal, Carlos Eduardo Gonçalves
A Subjetividade social e sua vivência na prática educativa com
alunos público-alvo da educação especial / Carlos Eduardo
Gonçalves Leal. – 2018.
150 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2018.
“Orientadora: Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.”

1. Prática educativa 3. Educação especial. 3. Subjetividade
social. I. Lustosa, Ana Valéria Marques Fortes. II. Título.
CDD 370.71

**A SUBJETIVIDADE SOCIAL E SUA VIVÊNCIA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM
ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

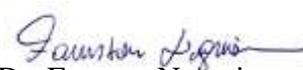
Aprovada em: 13/08/2018.


Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa - UFPI
Presidente da Banca


Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho - UFPI
Examinadora Interna


Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes - UFPI
Examinador Interno


Prof. Dr. Emanuel José Batista de Lima - UESPI
Examinador Externo


Prof. Dr. Fauston Negreiros – UFPI
Examinador Externo

Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad – UFPI
Examinador Interno (suplente)

Prof. Dr. Denis Barros de Carvaho - UFPI
Examinador Externo (suplente)

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves. **A subjetividade social e sua vivência na prática educativa com alunos público-alvo da educação especial.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teresina, 2018.

RESUMO

O estudo da prática educativa com alunos público-alvo da política de educação especial deve superar o enfoque individualizante que dissocia a prática do sujeito que a implementa e do cenário social e institucional no qual é desenvolvida. A dicotomia entre o individual e o social no debate sobre a educação especial na perspectiva da inclusão não permite compreender a complexidade da temática. A prática educativa é influenciada por fatores institucionais que se organizam além das condições objetivas, concretas, configurando-se em produções simbólico-emocionais coletivas, definidas como subjetividade social. Deste modo, este trabalho tem o objetivo geral de investigar a vivência da subjetividade social de uma escola pública na prática educativa de professores da sala comum e do atendimento educacional especializado no contexto da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial. Foi realizada uma pesquisa construtivo-interpretativa, fundamentada na Teoria da Subjetividade de González Rey e nos princípios da Epistemologia Qualitativa elaborada pelo autor. O cenário da pesquisa foi uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Piauí, localizada na cidade de Teresina. Sete professoras participaram do estudo e, para a construção de informações, foram utilizadas entrevista semiestruturada e dinâmica conversacional. Os resultados da pesquisa apontam a medicalização e a fragilidade da formação docente como expressões da subjetividade social da escola na condução das práticas direcionadas aos alunos público-alvo da política de educação especial, expressões que geram processos subjetivos na direção da exclusão.

Palavras-Chaves: Subjetividade Social. Prática Educativa. Educação Especial. Inclusão Escolar.

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves. **Social subjectivity and its experience in educational practice with students target audience of special education.** Thesis (Doctorate in Education). Federal University of Piauí, Center for Education Sciences, Graduate Program in Education: Teresina, 2018.

ABSTRACT

The study of educational practice with students who are the target audience of the special education policy must overcome the individualizing approach that dissociates the practice from the subject who implements it and the social and institutional scenario in which it is developed. The dichotomy between the individual and the social in the debate on special education from the perspective of inclusion does not allow us to understand the complexity of the issue. The educational practice is influenced by institutional factors that are organized beyond objective, concrete conditions, configuring themselves in collective symbolic-emotional productions, defined as social subjectivity. Thus, this work has the general objective of investigating the experience of social subjectivity of a public school in the educational practice of teachers in the common room and in specialized educational services in the context of school inclusion of students who are target audience of special education. A constructive-interpretative research was carried out, based on the Theory of Subjectivity by González Rey and on the principles of Qualitative Epistemology developed by the author. The research scenario was a public school of the State Department of Education of Piauí, located in the city of Teresina. Seven teachers participated in the study and, for the construction of information, semi-structured interviews and conversational dynamics were used. The research results point to medicalization and the fragility of teacher training as expressions of the school's social subjectivity in the conduct of practices aimed at students who are the target audience of the special education policy, expressions that generate subjective processes in the direction of exclusion.

Keywords: Social Subjectivity. Educational Practice. Special education. School inclusion.

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves. **La subjetividad social y su vivencia en la práctica educativa con alumnos destinatarios de la educación especial.** Tesis (Doctorado en Educación). Universidad Federal de Piauí, Centro de Ciencias de la Educación, Programa de Posgrado en Educación: Teresina, 2018.

RESUMEN

El estudio de la práctica educativa con estudiantes que son el público objetivo de la política de educación especial debe superar el enfoque individualizador que desvincula la práctica del sujeto que la implementa y del escenario social e institucional en el que se desarrolla. La dicotomía entre lo individual y lo social en el debate sobre la educación especial desde la perspectiva de la inclusión no permite comprender la complejidad del tema. La práctica educativa está influida por factores institucionales que se organizan más allá de las condiciones objetivas y concretas, configurándose en producciones simbólico-emocionales colectivas, definidas como subjetividad social. Así, este trabajo tiene como objetivo general investigar la vivencia de la subjetividad social de una escuela pública en la práctica educativa de los docentes en la sala común y en los servicios educativos especializados en el contexto de la inclusión escolar de los alumnos que son público objetivo de la educación especial. Se realizó una investigación constructivo-interpretativa, basada en la Teoría de la Subjetividad de González Rey y en los principios de la Epistemología Cualitativa desarrollados por el autor. El escenario de la investigación fue una escuela pública de la Secretaría de Estado de Educación de Piauí, ubicada en la ciudad de Teresina. Siete docentes participaron del estudio y, para la construcción de la información, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y dinámicas conversacionales. Los resultados de la investigación apuntan a la medicalización y la fragilidad de la formación docente como expresiones de la subjetividad social de la escuela en la realización de prácticas dirigidas a los estudiantes que son el público objetivo de la política de educación especial, expresiones que generan procesos subjetivos en la dirección de la exclusión.

Palabras clave: Subjetividad Social. Práctica Educativa. Educación Especial. Inclusión Escolar.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	2
2 A SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE GONZÁLEZ REY: UM NOVO OLHAR PARA O ESTUDO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	13
3.1 Escola e Subjetividade	14
3.2 Subjetividade: organização e processo da experiência humana	22
3.3 O Social como Produção Simbólico-Emocional: a subjetividade social e a compreensão das relações dialógicas na escola	37
3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR	43
3.1 Da Integração à consolidação do discurso de Inclusão	43
3.4 A educação inclusiva e as contradições da formação e prática educativa	47
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	53
4.1 Epistemologia Qualitativa	53
4.2 Pesquisa Construtivo-Interpretativa	65
4.2.1 A Escolha da Escola	73
4.2.2 Participantes	76
4.2.3 Instrumentos	76
6. O MODELO TEÓRICO DA PESQUISA	78
5.1 A Construção da Informação	79
6.1.1 Eixo Temático 1 - A Expressão da Medicalização na Subjetividade Social da Escola . 80	
6.1.2 Eixo Temático 2 - A Fragilidade da Formação Docente como Expressão da Subjetividade social da Escola	107
6.2 Considerações Finais	128
Referências	133
APÊNDICE D. Composição	145

1 INTRODUÇÃO

A escola tem se constituído objeto de reflexão de diferentes campos disciplinares, como a sociologia e a psicologia, por exemplo. Ora é concebida como agência positiva que promove a democratização da sociedade, ora é vista como instituição reguladora das relações sociais, que reproduz, de forma quase mecanicista, as relações de dominação da sociedade capitalista. Essa forma dicotômica de perceber a escola mantém oculta suas reais possibilidades como esfera pública democrática capaz de formar cidadãos críticos que transformem as condições de opressão (GIROUX, 1997). A instituição escolar, nesse sentido, configura-se como um espaço legítimo para potencializar a inclusão social de sujeitos que, historicamente, estiveram à margem da sociedade, entre eles, aqueles que são público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

A educação inclusiva tem ganhado cada vez mais notoriedade, sobretudo, ao ser legitimada em políticas públicas que visam reparar danos históricos. No domínio da educação especial, os princípios da inclusão social, propagados, internacionalmente, pelas Declarações de Jomtien (ONU, 1990) e Salamanca (ONU, 1994), passaram a influenciar, nos anos de 1990, a formulação de políticas públicas no Brasil, garantindo a matrícula no ensino comum de alunos público-alvo da educação especial (PAEE)¹ (FERREIRA, 2006). A forma como atualmente pensamos a escolarização desses alunos foi instituída em um momento histórico no qual a reforma administrativa e a regulação econômica advindas do Estado se constituíam como elementos de sentido na organização da subjetividade social, em particular, nos cenários concretos das escolas, lócus de expressão das políticas públicas em educação (KASSAR, 2012). Apesar disso, o paradigma inclusivo prescreve uma nova cultura escolar, impondo a produção de novas significações e práticas a fim de garantir a escolarização dos alunos PAEE.

É necessário destacar que a escola inclusiva, materializada na legislação brasileira, nem sempre encontra um lugar na realidade. A reificação da inclusão como uma entidade estática,

¹ Entre os diferentes autores (FERREIRA, 2006; PRIETO, 2006; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; BUENO, 2008) existe o consenso de que a substituição do termo “portadores de deficiência” por “necessidades educacionais especiais” trouxe implicações tanto positivas como negativas. O primeiro limita as reflexões e práticas ao aluno, enquanto o segundo dá visibilidade a uma dimensão relacional. O ponto é que não se trata de uma simples questão terminológica, uma vez que no domínio da educação inclusiva, o segundo termo abrange problemas e dificuldades que ultrapassam as demarcações da educação especial. Em nosso trabalho, optamos por utilizar a terminologia “alunos público-alvo da educação especial”, em substituição a “alunos com necessidades educacionais especiais”, para demarcar os alunos para quem são dirigidas as ações da atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seja, aqueles com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

naturalizada, reflexo de um paradigma simplificador, oculta os processos que a constituem e as reais condições em que a política educacional é operacionalizada. A inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, sob o aspecto de produção ideológica, revela-se como instrumento de redefinição de concepções e valores configurados na complexa rede do tecido social, entretanto, é protagonizada pela precariedade da escola pública e pela cotidianidade da prática educativa dos professores. Sobre o último aspecto, entendemos o fenômeno da cotidianidade como a reprodução automática da prática educativa, baseada em um conhecimento sedimentado em rotinas, desprovido de reflexão (GIESTA, 2001).

Essa contradição foi constatada em pesquisa realizada durante o curso de mestrado, na qual investigamos os processos subjetivos de um sujeito-alvo da política de educação especial a respeito da experiência de inclusão escolar (LEAL, 2011). Ao participante foi negada a condição de aprendiz e todas as suas possibilidades. O abandono pedagógico, desdobramento do textualismo da política educacional brasileira e do processo de burocratização do aluno com necessidades educacionais especiais (SKLIAR, 2008), também resultava de concepções alienadas de homem e sociedade, que, de maneira geral, encontram-se na gênese de discursos e práticas fatalistas. A automatização e despersonalização das práticas dos professores informantes da pesquisa incrementavam a exclusão velada em um suposto ambiente inclusivo.

Em nossa prática profissional como professor-supervisor de estágio obrigatório em psicologia escolar, no curso de graduação em psicologia, temos construído indicadores que sugerem que a realidade anteriormente exposta não é restrita à instituição que serviu de cenário de pesquisa. Em alguns campos de estágio, representados, predominantemente, por escolas públicas, é comum entre os professores o discurso de que para os alunos com deficiência, rótulo usado, algumas vezes, de forma indiferenciada, a convivência com os demais é suficiente, refletindo, como destaca Prieto (2006), uma concepção de inclusão escolar que nega o aproveitamento acadêmico como uma das dimensões do processo inclusivo.

A inclusão escolar da população historicamente atendida pela educação especial é marcada por contradições, impasses e desafios para a formação docente e prática educativa dos professores que atuam no sistema público de ensino. A fragilidade na formação dos professores, que se expressa nos dilemas legais quanto à formação inicial do professor de educação especial (MENDES, 2011), na escassez de conteúdo específico nos currículos de licenciatura existentes (BUENO; MARIN, 2011; GATTI, 2010), bem como na ineficiência das políticas públicas de formação contínua, o que tem deslocado os professores para a busca de qualificação no mercado de serviços educacionais (BUENO; MARIN, 2011; GARCIA, 2011), são aspectos que demandam preocupação. O último ponto, em particular, o qual demarca a problemática da

formação contínua para a inclusão do público-alvo da educação especial, revela que as necessidades formativas dos professores não têm sido contempladas pelas ações do Estado e pelos cursos ofertados no mercado de serviços educacionais.

A formação contínua assume relevância no cenário social da educação escolar, visto que a inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). O contexto de trabalho produz demandas que não podem ser plenamente contempladas nos cursos de licenciatura, por estarem atreladas às transformações da sociedade. A formação de professores, portanto, deve assumir caráter permanente, investigativo, estendendo-se além da aprendizagem proporcionada pelas instituições de ensino superior. Os processos formativos que ocorrem após a certificação inicial, ao longo da trajetória profissional, podem se configurar como instrumento de mudança da qualificação docente, sobretudo, quando integrados às reais expectativas dos professores e ao envolvimento ativo destes. Dependendo do quanto mobilize subjetivamente os agentes ou sujeitos envolvidos, a formação contínua pode proporcionar a construção de saberes que viabilizem práticas inclusivas, mas, além disso, o desenvolvimento de atitudes éticas e politicamente comprometidas com a questão das diferenças na escola.

Evidentemente, a ideia anterior é impossível de ser pensada em uma formação que não envolva reflexividade e emocionalidade, sem desqualificar as dimensões prática e técnica do trabalho docente. Estas, todavia, não devem substituir a ação consciente, criativa e ética do sujeito, considerando que as realidades que se colocam diante do professor em um contexto concreto de sala de aula são sempre processuais, desiguais, e os aprendizes com os quais dialogam no processo de ensino-aprendizagem são sempre singulares. Não é qualquer currículo ou qualquer processo formativo que produzirá mudanças. Como destaca Giesta (2001, p.22), “[...] a importância da reflexão sobre a ação deve ser ressaltada como elemento essencial do processo de aprendizagem inicial e contínua na formação de professores”.

A formação docente, processo partilhado por sujeitos singulares, não deve prescindir dos aspectos que envolvem a subjetividade. O desenvolvimento da subjetividade não emerge de qualquer formação, somente daquela que afeta o aprendiz a partir das configurações simbólico-emocionais organizadas no sistema subjetivo individual. Os processos sociais vão se tornando significativos e potencialmente produtores de sentido à medida que deixam de assumir caráter de externalidade em relação aos sujeitos. A mera instrumentalização técnica do professor para atuar em contextos inclusivos, sem que se mobilize configurações criativas em sua personalidade e a própria reflexividade e emocionalidade da prática educativa, terá seu alcance limitado diante das contradições que constituem o cotidiano da escola.

A perspectiva de professor, não somente como sujeito de pensamento, mas também como sujeito de vivência, emocionalidade, criatividade, embora nem sempre contemplada nos processos formativos, que, em geral, desconsideram sua história individual, tem sido debatida na literatura científica sobre formação docente. Tardif (2002), por exemplo, apresenta a pluralidade de saberes que fundamentam a formação e atuação profissional do professor, os quais possuem origem e natureza diversas, sendo constituídos desde as trajetórias pré-profissionais, com as próprias experiências escolares quando ainda era aluno. Isso nos permite compreender que a prática docente é complexa e mantém íntima relação com as configurações subjetivas da personalidade do professor, que expressam sua história social organizada na dimensão individual. Ainda que os saberes estejam em estruturas simbólicas, entendemos que representam produções de sentido, indissociáveis da emocionalidade diante das experiências vividas, que se originam em diferentes zonas da realidade social e se integram na configuração subjetiva da profissão docente na personalidade do professor. Isso não significa que essa configuração determina, de forma mecânica, a ação concreta no momento atual em sala de aula, mas gera pontos de tensão com os sentidos que são produzidos no curso da própria ação, produção essa igualmente mediada pela história, processos e formas de organização da instituição escolar, que, assim como o sujeito, também se constitui subjetivamente.

O conceito de configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 1998, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2017) proporciona a análise da organização complexa dos saberes docentes na subjetividade do professor, compreendidos tanto em sua dimensão simbólica como em sua dimensão emocional, ponto não discutido por Tardif (2002), o qual, embora destaque a necessidade das pesquisas educacionais resgatarem a subjetividade docente, segundo ele, despojada pelas visões tecnicista e sociologista do ensino, enfatizou o simbólico em detrimento das emoções, justificável por sua filiação aos estudos da sociocognição e de algumas vertentes da psicologia social. Por outro lado, o conceito em questão dá conta não somente da organização dos saberes, mas também da sua processualidade diante das demandas que surgem no cotidiano do trabalho do professor na instituição.

Por essa razão, é preciso que superemos o olhar individualizante quanto ao professor quando pensamos na inclusão de alunos público-alvo da educação especial. Discutir sobre qual formação deve receber sem que se reflita a respeito da proletarização da sua profissão na nossa sociedade e das condições institucionais nas quais desenvolve suas práticas significa reiterar, no plano teórico e prático da atuação docente, uma dicotomia entre o individual e o social que simplifica a questão. Isso fica claro nos debates atuais no campo da formação docente, os quais têm levantado a urgência de um professor reflexivo que desconstrua a hegemonia da

racionalidade técnica na educação, debates que nem sempre ecoam quando tratamos da formação do professor de educação especial, na qual ainda prevalece uma discussão tecnicista, pautada em uma lógica medicalizante. O professor reflexivo (SHON, 1992), no entanto, tem aparecido na literatura como uma abstração, sendo esse termo, inclusive, incorporado em alguns enfoques supostamente reflexivos da racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002). O fato é que ao desvincularmos o professor da história e do contexto de sua atuação não contemplamos os múltiplos aspectos que constituem sua prática educativa, sobretudo, quando destacamos a educação dos alunos que se configuram como público-alvo da política de educação especial. Nesse sentido, as questões que envolvem a formação não devem negligenciar a subjetividade do professor, a qual organiza sua história singular, e muito menos os cenários sociais e sistemas de relações nos quais desenvolvem suas práticas profissionais.

Para Contreras (2002), a limitação das perspectivas que definem o professor como profissional reflexivo está relacionada ao fato da reflexão ser concebida como uma atividade individual, desconsiderando os fatores institucionais e as condições de ensino que a influenciam. Isso significa que a análise sobre as consequências geradas pela institucionalização das práticas se torna fundamental, uma vez que o ensino não significa uma atividade livre e definida por seus participantes. Com base nisso, entendemos que os fatores institucionais que influenciam a prática educativa de professores estão além das condições objetivas, concretas, configurando-se em processos simbólico-emocionais essencialmente diferentes daquelas, definidos aqui como subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007a, 2007b, 2012, 2013). As próprias condições objetivas afetam a prática educativa não como determinantes mecânicos externos, mas por meio da mediação das configurações da subjetividade social da escola e da própria subjetividade individual do professor.

É importante entender que o sistema subjetivo-social não é uma entidade supraindividual (GONZÁLEZ REY, 2008). Ele representa uma produção subjetiva, de caráter simbólico-emocional, que se configura com base na ação concreta de sujeitos emocionalmente implicados com os cenários sociais que ocupa. O conceito de subjetividade social dá visibilidade à dimensão social da organização escolar, compreendendo-a não somente em seu aspecto simbólico, construtivo, mas também em seu aspecto emocional, ou de sentido. As produções que configuram subjetivamente a realidade social na escola são sempre de sujeitos concretos, que no cotidiano de suas ações e comunicações nesse espaço deixam, mesmo que de forma indireta, sua marca. Esses sujeitos também transitam em múltiplos contextos e deles trazem suas produções subjetivas, que se integram de forma única na configuração subjetiva da

escola. A constituição da subjetividade social da escola expressa a unidade da diversidade simbólica da sociedade (GONZÁLEZ REY, 2012), tecendo a identidade desse cenário social.

Ao pensarmos a prática do professor como uma prática institucionalizada, entendendo que esse processo revela uma complexidade em sua constituição, uma vez que se articula a produções subjetivas que têm origem em diferentes zonas da realidade, reiteramos o debate no qual se destaca a função ideológica da escola e das práticas educativas que ocorrem nesse cenário social, analisada por diferentes autores, como Bourdieu e Passeron (2008). Isso significa que a escola, em uma sociedade dividida em classes e marcada pela desigualdade social, não se constitui como neutra, mas como uma instituição comprometida com os interesses dos grupos dominantes. Não é, portanto, alheia às contradições da sociedade e, da forma como se organiza no capitalismo, é uma importante instituição de disseminação da ideologia oficial, a qual sempre representa interesses restritos. Refletir sobre o cenário escolar com base no conceito de subjetividade social nos permite compreender a íntima relação que mantém com a sociedade, relação que se caracteriza, não pela reprodução mecânica da estrutura social por meio da reprodução cultural, mas pela integração dos e ruptura com os processos sociais, o que culmina em efeitos colaterais diversos na configuração subjetiva desse espaço.

Giroux (1997) aponta o limite do conceito de reprodução social presente em algumas perspectivas críticas, como a de Bourdieu e Passeron (2008), e a necessidade de uma compreensão teórica sobre como as ideologias e interesses econômicos e políticos são mediados, elaborados e subjetivamente produzidos na escola. O debate do autor abre a possibilidade para pensarmos as relações de escolarização com base na perspectiva da subjetividade, em particular, da subjetividade social, considerando o caráter subversivo dessa categoria (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a, 2005b, 2007). Ainda que a cultura dominante, na forma de currículo escolar, represente um instrumento de legitimação de um discurso específico sobre a realidade, invalidando outras experiências culturais, a dominação e a reprodução nem sempre se efetivam. As relações no cenário social da escola são mediadas pela história dos seus diferentes protagonistas e pela própria história da instituição, processos que estão organizados, de forma complexa, em um sistema subjetivo que se integra no nível social e individual.

O social se organiza sistemicamente, configurando processos subjetivos singulares nos diferentes cenários e práticas sociais. A subjetividade social da escola integra e organiza produções subjetivas que tem origem em outras zonas da realidade, o que permite explicar o caráter ideológico da prática educativa, bem como as contraideologias que circulam na instituição. As ideologias, no entanto, não se manifestam somente no plano simbólico, como sistemas de ideias que se vinculam a diferentes grupos sociais, demarcando, no cenário

institucional, as relações estabelecidas. Elas também se constituem como produções de sentido que se configuram de diferentes formas nas práticas emocionalmente implicadas dos sujeitos. O discurso da inclusão, como produção ideológica, constitui-se como elemento de sentido que se integra à configuração subjetiva de cada escola de forma única e, dependendo dos desdobramentos no âmbito institucional, pode gerar processos subjetivos que se opõem ao que está no documento da política, legitimando o preconceito e a exclusão.

Isso vêm sendo sinalizado por alguns estudos. Santos (2010) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de compreender como o trabalho com alunos que têm desenvolvimento atípico impacta a subjetividade dos professores e como essa subjetividade individual, articulada à subjetividade social da escola, participa na configuração do trabalho pedagógico realizado. A pesquisa, caracterizada como estudo de caso, ocorreu em duas escolas públicas situadas em uma cidade do Estado do Ceará e contou com a participação de três professores do ensino fundamental, que iniciavam seu trabalho com alunos com desenvolvimento atípico, diretoras, coordenadores pedagógicos, demais professores, outros funcionários e mães das alunas. Para a autora, o trabalho pedagógico do professor se constitui no movimento das configurações subjetivas da sua personalidade, de modo recursivo, em um processo auto-organizativo do sujeito e dos cenários sociais. Ela enfatiza, por exemplo, que a subjetividade social da escola representa um espaço gerador de tensões profundas e desafiantes para o trabalho pedagógico do professor, não devendo, portanto, ser desconsiderada.

Como desdobramento de sua pesquisa, Santos evidencia a importância de se compreender o trabalho pedagógico com base em uma perspectiva sistêmica e subjetiva. Para a autora, a mudança da postura docente diante de alunos com desenvolvimento atípico ocorrerá somente se as mudanças no campo de significação dos professores se inscreverem em uma produção de novos sentidos subjetivos, o que demanda, necessariamente, uma implicação emocional com o paradigma inclusivo. Sendo assim, como propõe, é necessário revisar e reconstruir concepções e ações na educação escolar, tais como: a formação de professores deve contemplar projetos formativos que ensejem reflexões, vivências e práticas que problematizem a realidade educativa e, além disso, incluir as múltiplas dimensões da subjetividade individual dos professores; as políticas educacionais de inclusão devem enfatizar as peculiaridades dos sujeitos e das instituições escolares; o acompanhamento pedagógico do professor deve se constituir em uma sistema de apoio coletivo e personalizado; por fim, a organização do trabalho pedagógico deve considerar além das questões de natureza técnico-científica, as questões referentes à subjetividade dos sujeitos e da instituição.

Silva (2014) se propôs a analisar a subjetividade social em seus processos de constituição e configuração nos contextos escolares de aprendizagem de estudantes com autismo no que concerne às práticas pedagógicas dos professores. O estudo foi realizado em duas escolas de Brasília, pública e particular, e contou com a participação de oito professores de alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista. Segundo a autora, na subjetividade social das escolas pesquisadas, um elemento se mostrou significativo: o processo de medicalização presente na prática docente voltada aos alunos diagnosticados. A valorização e o uso excessivo da lógica médica no cotidiano da escola se entrelaçavam à personificação do diagnóstico de autismo e a desobrigação pedagógica em função do diagnóstico.

Martins (2015) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi compreender a constituição da subjetividade social da escola, analisando seus desdobramentos a partir da institucionalização das diretrizes das políticas públicas de Gestão Democrática, Política de Ciclos e Política de Inclusão Escolar. O estudo de caso foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental de Brasília e contou com a participação direta de 19 profissionais, dentre os quais, a diretora, vice-diretora, coordenadoras pedagógicas, psicóloga, orientadora educacional e professores. O autor afirma que a institucionalização das políticas públicas não resulta linearmente da determinação legal, uma vez que é interpretada de forma distinta pelo coletivo de profissionais responsável por colocá-las em prática na escola. A produção simbólico-emocional dos profissionais de educação que se encontram vinculados a um cenário social específico exerce influência na institucionalização diferenciada das políticas públicas.

Tendo por base as reflexões propostas por Martins, não é possível compreender o papel exercido pelas políticas educacionais no cotidiano escolar sem considerar a forma como se entrelaçam com a subjetividade social da escola. Deste modo, a institucionalização da política pública representa dois níveis, o formal, que expressa o cumprimento das determinações e exigências legais, e o subjetivo, relacionado à produção simbólico-emocional dos sujeitos responsáveis pela execução da política. A institucionalização de fato ocorre somente quando as diretrizes das políticas se alinham com a produção simbólico-emocional coletiva, sendo o contrário disso a superficialidade e a burocratização dos preceitos legais. Nesse sentido, como destaca o autor, compreender as políticas públicas desconsiderando as condições subjetivas configuradas em cada realidade concreta mostra-se ingênuo, temerário e ineficaz.

Santos e Mitjans-Martínez (2016) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar os principais elementos da subjetividade social de uma instituição pública de ensino, para refletir sobre os desafios concretos a serem enfrentados ante a inclusão escolar de alunos com desenvolvimento atípico. A investigação ocorreu em uma escola de uma cidade de pequeno

porte, situada no interior do Estado do Ceará, e contou com a participação da direção, da coordenação pedagógica, das professoras das salas de aula comum e da professora da sala de recursos multifuncionais. Os resultados apontam que a subjetividade social da escola se mostrou desfavorável ao enfrentamento dos desafios gerados pelo paradigma inclusivo, uma vez que a produção simbólico-emocional coletiva convergia para o modelo integracionista, baseado em uma abordagem médico-terapêutica do atendimento educacional especializado. Além disso, a naturalização da presença perturbadora do aluno com desenvolvimento atípico se articulava à segregação velada desse aluno no cotidiano escolar.

A educação inclusiva, pensada de forma mais ampla, além das reflexões quanto à inclusão de alunos PAEE, demanda uma mudança profunda na subjetividade social da escola, por meio da valorização das diferenças e das múltiplas dimensões que constituem o processo de ensino-aprendizagem (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2007), implicando em um novo olhar sobre o professor, sua formação e prática. Dado o caráter complexo, diverso e imprevisível do contexto inclusivo, reiteramos a necessidade de um professor que assuma a identidade de intelectual transformador (GIROUX, 1997), por meio de uma prática que transcenda a dimensão técnica, configurando-se como compromisso político com a escolarização das diferenças. Assim, a emergência do professor como sujeito, nos termos de González Rey (2005a), atuando de forma reflexiva, crítica e criativa ante as demandas sociais e pessoais, é um elemento fundamental para a transformação da subjetividade social da escola.

Por outro lado, é preciso entender que não existe inclusão sem a coletivização de práticas. A política educacional brasileira prevê a manutenção da educação especial, com a oferta do atendimento educacional especializado, prioritariamente, na escola. Deste modo, a inclusão de alunos PAEE envolve dois professores, o da sala comum e o do Atendimento Educacional Especializado (AEE), também denominado de professor *especialista* (BRASIL, 2001). Entretanto, sem uma prática educativa orgânica e colaborativa desses profissionais, sem a superação do modelo clínico que ainda caracteriza a educação especial, sem o fortalecimento da identidade docente do professor do AEE, sem o deslocamento deste professor do lugar do especialista, sem a reformulação dos programas governamentais de formação contínua (os quais priorizam o professor de educação especial), sem a formação de outros atores da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, familiares, alunos, demais funcionários), sem uma intervenção institucional que vise produzir mudanças na subjetividade social, o discurso da inclusão continuará sendo a marca de uma política textualista, ou seja, de uma política que não atinge os objetivos e metas no cenário social concreto da escola.

Diante das reflexões apresentadas, nosso problema de pesquisa é: como a subjetividade social da escola é vivenciada pelo professor na condução da sua prática educativa no contexto da inclusão de alunos público-alvo da educação especial?

A relevância científica do estudo está relacionada ao fato de ter como objeto o cotidiano escolar e a contextualização das práticas educativas concretizadas na escola, aspectos apontados por diferentes autores, como Giesta (2001), por exemplo, como essenciais na pesquisa educacional. Além disso, ao se fundamentar em uma perspectiva histórico-cultural de subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1998, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013), que dialoga com o pensamento complexo de Morin (2005), a pesquisa contempla o fenômeno estudado em sua totalidade, desvelando, entre outros aspectos, as relações essenciais entre a escola e a sociedade. Assim, assume o compromisso ético e político com a transformação da realidade educacional, em consonância com a abordagem progressista em educação, sobretudo, a perspectiva de Freire (1975), o que define sua relevância social.

Além disso, a pesquisa se justifica pelos seguintes pontos: possibilita a formulação de novos problemas, uma vez que apresenta uma análise macro e, ao mesmo tempo, crítica sobre o fenômeno da inclusão escolar; revela demandas para a formação inicial de professores ainda não contempladas pelos currículos das instituições de ensino formadoras, visto que aborda a inclusão escolar em uma perspectiva diferenciada; revela demandas para a formação contínua em serviço, quanto ao desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades sociais para a implementação de práticas educativas inclusivas; pode subsidiar processos de tomada de decisão de gestores em relação ao suporte dado ao professor para o trabalho docente na sala de aula e no atendimento educacional especializado; fornece subsídios para uma escuta qualificada das demandas produzidas pela atividade docente, contribuindo para o desenvolvimento de ações de promoção à saúde do professor na interface entre educação-trabalho; por fim, desvela aspectos implícitos do tecido relacional da escola que afetam a efetivação das políticas públicas em educação, em especial, da atual política de educação especial.

Para responder o problema de pesquisa, definimos o objetivo geral de investigar a vivência da subjetividade social da escola por professores na condução da prática educativa com alunos público-alvo da educação especial. Os objetivos específicos da investigação foram: 1) compreender as produções subjetivas sociais que se expressam na prática educativa dos professores com alunos da educação especial e 2) discutir as vias por meio das quais a subjetividade se desenvolve no tecido relacional da escola, possibilitando ou não a emergência do sujeito na condução dessas práticas educativas.

Nossa TESE é de que as configurações subjetivas sociais que se expressam na subjetividade social produzem pontos de tensão que mobilizam o desdobramento da inclusão de alunos PAEE no tecido relacional da escola, afetando a prática educativa dos professores da sala de aula e do AEE e interferindo na concretização dos objetivos da atual política de educação especial. Deste modo, defendemos que a formação docente para a inclusão dos alunos PAEE deva ser vinculada à subjetividade social da escola, na qual a ruptura com os arranjos sociais e políticos é possível, desde que integrada ao posicionamento reflexivo, crítico e criativo dos professores, ponto de partida para a busca de mudanças em outras esferas sociais.

2 A SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE GONZÁLEZ REY: UM NOVO OLHAR PARA O ESTUDO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

A educação, no momento histórico atual e diante de todas as mudanças paradigmáticas da ciência, requer uma aproximação com novas abordagens que deem visibilidade à complexidade dos processos que a constituem. Deste modo, o tema da subjetividade, uma importante categoria teórica nas ciências sociais, sobretudo, na Psicologia, e uma das dimensões dos processos educativos, assume um valor fundamental, uma vez que permite compreender o caráter complexo da educação, em especial, da educação escolar, o qual os sistemas de ensino, de maneira geral, insistem em aniquilar (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Nesse contexto, a Teoria da Subjetividade de González Rey (1998, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2017), situada em um marco histórico-cultural das teorias psicológicas, tendo como principal pressuposto teórico o enfoque de Vygotsky (2000), constitui-se como alternativa para o estudo da dimensão subjetiva da educação, possibilitando um novo olhar sobre os processos educacionais, especialmente, sobre a formação e prática educativa dos professores diante das novas demandas que o contexto político-legal brasileiro tem gerado para a escola.

A proposta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), por demandar uma mudança profunda na subjetividade social da escola, pela valorização das diferenças e das múltiplas dimensões que constituem o processo de ensino-aprendizagem (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2007), implica, necessariamente, a desconstrução de concepções e práticas naturalizadas no âmbito institucional, o reconhecimento da estreita relação entre escola e sociedade e a compreensão de que o cenário da sala de aula, por envolver elementos de sentido configurados nas subjetividades dos sujeitos que a compõem, extrapola o ensinar e o aprender. A inclusão escolar pressupõe um professor que se posicione como sujeito, nos termos de González Rey, atuando de forma reflexiva, crítica e criativa ante as demandas sociais e pessoais.

Este capítulo tem como objetivo analisar a macrocategoria da subjetividade, com base no sistema teórico de González Rey, apontando algumas implicações para o estudo dos processos educacionais. Para isso, delimitamos três momentos: inicialmente, discutimos a respeito da concepção de escola que adotamos; examinamos as principais categorias teóricas desenvolvidas pelo autor, com a finalidade de entender como o sujeito se constitui e como ocorre sua relação com a sociedade, de maneira geral, e com a escola, em particular; posteriormente, analisamos uma categoria em especial, a de subjetividade social, destacando a

forma diferenciada com a qual o social foi pensado pelo autor, bem como as implicações da categoria para a compreensão das relações dialógicas na escola.

3.1 Escola e Subjetividade

Em nosso trabalho, propomo-nos a investigar o entrelaçamento entre a subjetividade social de uma escola pública e a prática educativa de professores diante de alunos público-alvo da educação especial. Deste modo, pensar sobre a escola, as relações que estabelece com a sociedade capitalista e os compromissos sociais traçados para essa instituição no âmbito das políticas educacionais são pontos fundamentais à compreensão da nossa problemática. Superando toda e qualquer noção de neutralidade, entendemos que nas relações de escolarização, as ideologias e interesses econômicos e políticos se expressam, não como determinantes externos da ação institucional, mas como elementos de sentido da produção subjetiva coletiva e individual que constituem o cenário social da escola.

Compreender a instituição escolar como um espaço de produção subjetiva atravessado pelas ideologias e interesses que constituem a subjetividade social na sociedade capitalista significa superar a perspectiva tradicional a respeito da escola, do ensino e do processo de escolarização. A crítica de Giroux (1997, p. 37) a essa perspectiva é um ponto de partida para a nossa análise:

A racionalidade que domina a visão tradicional do ensino e currículo escolar está enraizada na atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais, destinados a passar para os estudantes uma "cultura" e conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade mais ampla.

A perspectiva tradicional, pautada em uma ideologia conservadora que naturaliza as relações de poder e a desigualdade social, não permite entender a complexidade constitutiva da educação escolar, em especial, quando destacamos a escolarização de grupos que historicamente estiveram à margem do sistema de ensino, como, por exemplo, o público-alvo da educação especial. A escola é concebida como mero espaço de instrução, no qual os indivíduos desenvolvem habilidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras necessárias para o ajustamento social. Nesse sentido, a problemática dos educadores, presa aos aspectos objetivos, visíveis, diz respeito a como tornar o ensino eficiente, em detrimento dos compromissos éticos e políticos a serem assumidos no processo educacional.

Como destaca Giroux (1997), essa perspectiva oculta as contradições da sociedade capitalista e o papel exercido pela escola nessa sociedade. Não se faz qualquer menção à função ideologizante da instituição escolar como agência de reprodução cultural e social que impõe, de forma arbitrária, a cultura dos grupos dominantes. Assim, as relações entre poder, currículo e ideologia permanecem veladas, sustentando um discurso individualizante e culpabilizante sobre o fracasso escolar de alunos que não conseguem se adaptar às expectativas escolares. Apesar da disparidade social e do pluralismo cultural, o caráter apolítico da cultura escolar e da pedagogia em sala de aula são pontos marcantes da perspectiva tradicional.

O enfoque sobre a subjetividade social da escola implica desconstruir a ideia de instituição neutra. Bourdieu e Passeron (2008), apesar das limitações do conceito de reprodução utilizado por eles, já evidenciavam a natureza ideológica do processo de escolarização, destacando como as relações de poder na sociedade capitalista são reproduzidas por meio da reprodução da cultura dos grupos dominantes na forma de currículo escolar. Para os autores, a educação não transforma a sociedade, pelo contrário, mantém a desigualdade social, convertendo as hierarquias sociais em hierarquias acadêmicas, que, por sua vez, passam a justificar as diferenças socioeconômicas entre as classes sociais. Os controles ideológico e social são exercidos de forma silenciosa, sem que se viole, aparentemente, os princípios da ideologia democrática, sobretudo, a ideia de igualdade.

Nas palavras de Bourdieu e Passeron (2008, p. 76),

Todo sistema de ensino institucionalizado [...] deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência [...] são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

A citação nos traz elementos que possibilitam a compreensão das relações de escolarização com base na perspectiva de subjetividade social. O primeiro deles é de que no ensino institucionalizado um arbitrário cultural é imposto. Para os autores, em uma sociedade dividida em classes, marcada pela desigualdade social, a cultura que é colocada em posição dominante, convertida em currículo escolar, vincula-se aos interesses objetivos, tanto materiais como simbólicos, dos grupos ou classes dominantes. Nesse sentido, o sistema de ensino legitima e naturaliza uma perspectiva de indivíduo e sociedade, colocando em uma posição inferior culturas e/ou subculturas que não se enquadram nas prescrições institucionais. Os

processos macrossociais, como, por exemplo, as relações de poder entre grupos ou classes sociais, tornam-se, portanto, elementos constitutivos das relações de escolarização, sobretudo, do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que aquilo que é ensinado pelo professor pode validar ou invalidar as experiências culturais dos alunos, conforme seu grupo ou classe social.

A perspectiva de Bourdieu e Passeron sinaliza, a nosso ver, a organização complexa da sociedade e, em especial, dos processos e formas de organização escolar, considerando que a escola é atravessada por processos sociais mais amplos, além das demarcações institucionais. Entendemos, no entanto, que a imposição do arbitrário cultural, que se sustenta nas relações de poder da sociedade de classes, não se constitui como um determinante externo das relações de escolarização, visto que é institucionalizado, objetivo e subjetivamente, pelos sujeitos concretos que se vinculam emocionalmente ao cenário social da escola.

Ainda com base na perspectiva teórica analisada, um ponto sobre o qual é importante refletir é que toda ação pedagógica, independentemente do contexto no qual ocorra, mas, principalmente, no contexto escolar, representa uma violência simbólica, dado o caráter impositivo do arbitrário cultural dominante. Essa tese, inclusive, está na base do segundo elemento presente na citação: a reprodução do arbitrário cultural contribui para a reprodução das relações entre os grupos ou classes sociais. Para os autores, na sociedade de classes, pautada nos princípios da democracia, os grupos dominantes fazem uso do arbitrário cultural como forma de acentuar as desigualdades sociais e reproduzir o *status quo*. Como os alunos provenientes das classes sociais menos favorecidas não herdaram dos seus familiares a cultura imposta pela escola, e como essa instituição, em sua rotina, exige além daquilo que ensina, a aprendizagem escolar desses alunos é, para Bourdieu e Passeron, marcada por dificuldades. Além disso, as ideologias do dom e do esforço pessoal que configuram as relações pedagógicas no cenário social da escola os levam a acreditar que o fracasso escolar é um resultado direto de fatores individuais, como a falta de inteligência, por exemplo.

Esse debate traz à tona aspectos não contemplados pela perspectiva tradicional, como, por exemplo, a violência simbólica da escola direcionada aos grupos sociais oprimidos, representando, portanto, um avanço na compreensão dos processos subjetivos escolares. Nesse sentido, a análise das relações entre escolarização e classe social não deve prescindir do olhar sobre o impacto que fatores extra e intra-escolares exercem na aprendizagem e desempenho acadêmico, uma vez que não são um resultado direto da performance escolar, sobretudo, quando se considera o processo de escolarização de alunos provenientes dos grupos sociais excluídos. A história social e cultural do aluno, compreendida pelos autores a partir dos conceitos de *ethos*

de classe e capital cultural, e a pedagogia tradicional que configura as relações de escolarização compõem o quadro de análise proposto por Bourdieu e Passeron.

Não é nosso objetivo nesse trabalho fazer uma revisão extensa da obra dos autores mencionados, mas trazer elementos para pensar a escola como uma instituição entrelaçada por ideologias e interesses econômicos e políticos. A escola, portanto, assume uma função implícita no contexto da sociedade capitalista, que é velada pelo discurso oficial de igualdade de direitos. Em uma sociedade dividida em classes, marcada pela desigualdade social, pensar a instituição escolar como uma agência que produz tensão em prol da manutenção do *status quo* torna-se pertinente para a apreensão da complexidade constitutiva do processo de escolarização. Todavia, é importante refletir sobre como as ideologias e interesses econômicos e políticos são subjetivados por professores, alunos, familiares e demais atores escolares e como se tornam parte constitutiva da subjetividade social da escola. Isso significa dizer que não existe uma linearidade na relação entre os processos sociais destacados e a ação concreta dos sujeitos vinculados institucional e emocionalmente a esse cenário social.

A ideia anterior sugere o limite do conceito de reprodução social presente em Bourdieu e Passeron. A respeito disso, Giroux (1997, p. 206) afirma:

Embora a noção de reprodução social aponte adequadamente para as diversas ideologias e interesses econômicos e políticos que são reconstituídos dentro das relações da escolarização, ela carece de uma compreensão teórica abrangente de como tais interesses são mediados, elaborados e subjetivamente produzidos, independentemente dos vários interesses que afinal se manifestem.

O autor abre a possibilidade para pensarmos as relações de escolarização com base nos processos subjetivos que constituem o fenômeno. Como a dominação nem sempre tem sucesso total, e, assim, a reprodução social nem sempre se concretiza, analisar a produção subjetiva coletiva e individual em face das ideologias e interesses econômicos e políticos que circulam na escola se torna relevante, considerando o caráter subversivo da subjetividade, tal qual definido em González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2007, 2017). Entendemos que as próprias ideologias e interesses são produções subjetivas que se organizam de forma complexa no tecido social e configuram, de maneira singular, as relações concretas estabelecidas em cada escola. Embora sua constituição ocorra em uma base material sólida, objetiva, não são entidades supra individuais que determinam, com um caráter de externalidade, o que professores e alunos fazem em um contexto concreto de sala de aula. Como produções subjetivas, as ideologias e interesses, hegemônicos ou não, são demarcados tanto pelo seu caráter simbólico como pela

emocionalidade dos sujeitos que as defendem ou as contestam, de forma coletiva ou individual, no cenário social escolar. Isso sugere que a escola é marcada pela reprodução, tensão e ruptura, sendo esta última, necessariamente, associada à reflexividade dos sujeitos que a compõem.

O pensamento de Giroux se aproxima da nossa proposta teórica por apresentar as relações sociais na escola como processos tensionados por ideologias e interesses divergentes. Por mais que a cultura dominante, convertida em currículo escolar, seja instrumento de legitimação de uma perspectiva específica de realidade, invalidando as experiências culturais das classes e grupos sociais oprimidos, não existe um determinismo mecânico que se desdobra em um resultado final. As relações sociais na escola são mediadas pela história social e singular dos sujeitos que fazem parte da instituição e pela própria história da instituição, as quais estão organizadas em um sistema subjetivo individual e coletivo. Esse processo, portanto, tem um caráter dialético e dialógico, o que pode demandar a produção de novos espaços de subjetivação para além do que foi demarcado no arbitrário cultural dominante. Na citação abaixo de Giroux (1997, p. 204-205), sustentamos a afirmação anterior:

As escolas, neste sentido, são terrenos políticos e ideológicos a partir dos quais a cultura dominante "fabrica" suas "certezas" hegemônicas; mas elas também são lugares nos quais grupos dominantes e subordinados definem e pressionam uns aos outros através de uma constante batalha e intercâmbio em resposta às condições sócio-históricas "contidas" nas práticas institucionais, textuais e vividas que definem a cultura escolar e a experiência professor/estudante.

É interessante notar os diferentes elementos que o autor sinaliza para a compreensão das relações de escolarização em uma perspectiva complexa. O primeiro deles é que embora existam relações assimétricas de poder na escola, ela também se constitui como um espaço de resistência. Obviamente, isso ocorre como desdobramento de condições sociais e históricas que se configuram nas práticas institucionais, o que significa dizer que não é uma evidência, mas um processo que pressupõe uma tomada de posição. O ponto positivo é que Giroux atrela a linguagem da crítica, já presente em Bourdieu e Passeron (2008), ao que denomina de linguagem da possibilidade. A instituição escolar não deve ser analisada somente como uma agência de reprodução social, econômica e cultural, mas como um espaço que, por meio de relações democráticas, pode formar cidadãos ativos e críticos que transformem a sociedade. A nosso ver, a linguagem da possibilidade se alinha a perspectiva histórico-cultural da subjetividade, uma vez que contempla o novo, o subversivo e a ruptura com o instituído.

Em Freire (1987), autor que Giroux dialoga, a linguagem da possibilidade se materializa na proposta da educação libertadora, alternativa política e pedagógica ao que denomina de educação bancária. A perspectiva bancária de educação, por estabelecer lugares fixos para educador e educandos, por se organizar em um formato antidemocrático que se apresenta na narração de conteúdos em sala de aula e por absolutizar a ignorância dos educandos, representa um importante instrumento da ideologia da opressão em benefício da implantação de um projeto neoliberal de sociedade. Nesse modelo de educação, o poder criador dos educandos é anulado ou minimizado com a finalidade estrita de que se adaptem, ingenuamente e de modo domesticado, à lógica opressora da sociedade e ao *status quo* vigente. A educação libertadora, pautada na ação e reflexão, surge, portanto, como possibilidade de superação das dicotomias e contradições produzidas pela educação bancária, temática que abordaremos posteriormente.

Um outro elemento presente na citação anterior de Giroux, de maneira menos explícita, mas que é desenvolvido ao longo de sua obra, diz respeito às dimensões textuais e vividas das práticas institucionais escolares. A distinção entre o textual e o vivido sugere que a cultura escolar, a qual entendemos como um sistema que compõe a subjetividade social da escola, e a experiência entre professores e estudantes não é prescrita, de forma direta, pelo currículo oficial, dimensão textual da vida escolar. A escola, deste modo, não é um mero espaço de instrução, de transmissão de conhecimentos, o que significa dizer que os estudantes aprendem muito mais do que o conteúdo acadêmico declarado no currículo oficial e comunicado no processo de ensino-aprendizagem. No cenário social escolar, existe um currículo oculto que define o sistema de relações sociais na instituição, produzindo tensão para a manutenção do *status quo*. Esse currículo, diferentemente do oficial, representa as normas, valores e crenças transmitidos de forma silenciosa na estrutura e processos formais das relações de escolarização. O caráter ideológico dessas relações, portanto, não se materializa somente nos conteúdos ensinados em sala de aula, mas também em como os sujeitos que fazem parte desse contexto se relacionam.

Como afirmam Giroux e Penna (1997, p. 73-74):

[...] o reconhecimento desta dicotomia entre o currículo oficial e o currículo oculto irá forçar os educadores de estudos sociais a desenvolverem uma nova perspectiva teórica acerca da dinâmica da mudança educacional, a qual penetre as relações funcionais que existem entre as instituições das escolas, do local de trabalho e do mundo político. [...] os educadores começarão a desvelar aqueles processos sociais em todas as instituições sócio-políticas, inclusive as salas de aula, que militam contra a criação de uma educação social democrática.

É interessante notar como os autores articulam as questões macrossociais, como as estruturas sociais e políticas, às questões microssociais presentes na escola. As ideologias e interesses econômicos e políticos materializam-se nos conteúdos escolares, mas também são endossados na forma como professores e estudantes estabelecem relações em um contexto concreto de sala de aula. O caráter seletivo e classificatório da escolarização, a manutenção de relações sociais hierárquicas, com ênfase no professor, o individualismo, a competitividade são todos aspectos do currículo oculto que prescrevem e legitimam a cultura dominante, considerando que limitam a participação ativa dos educandos. Diante disso, a mudança educacional pressupõe muito mais do que alterações no currículo oficial. Torna-se urgente uma pedagogia que compense as características antidemocráticas do currículo oculto tradicional e promova “[...] valores e crenças que estimulem modos críticos e democráticos de participação e interação entre professores e alunos” (GIROUX; PENNA, 1997, p. 67). Em nossa leitura, a mudança educacional envolve uma mudança profunda na subjetividade social da escola.

O debate anterior tem um grande valor para nossa construção teórica, visto que abre uma nova zona de sentido para a compreensão das relações de escolarização. Entendemos o currículo oculto como uma produção subjetiva coletiva, isto é, como um processo da subjetividade social, que atravessa as subjetividades individuais dos sujeitos que fazem parte do cenário social da escola. Quando o destacamos como uma produção subjetiva, não nos propomos a cair no subjetivismo, considerando, inclusive, a perspectiva teórica que sustenta nosso argumento. Temos ciência de que os arranjos sócio-políticos influenciam e limitam sujeitos e grupos, mascarando a realidade e impondo a hegemonia ideológica. Entretanto, compreendemos que o currículo oculto não representa uma entidade supra-individual, algo externo às pessoas, regido por leis próprias, mas uma produção simbólica e, ao mesmo tempo, emocional dos sujeitos que se relacionam em um contexto concreto de sala de aula, definindo práticas, possibilidades e limites no sistema de relações sociais escolares. Essa produção simbólico-emocional, sempre singular em um cenário social específico, é tensionada pelas relações de poder na escola, as quais são regimentadas por uma dimensão legal-institucional, bem como por processos sociais mais amplos que caracterizam a sociedade. A forma como organiza as relações sociais em um contexto concreto de sala de aula envolve processos subjetivos coletivos e individuais das pessoas que estão vinculadas emocionalmente a esse contexto, de maneira que só os influencia pelo que mobiliza em suas subjetividades.

Refletir a respeito dessa categoria teórica tendo por base a perspectiva histórico-cultural da subjetividade permite desvelar a complexidade de sua organização e processualidade em uma escola e sala de aula específicos, aspecto que não fica tão claro na discussão proposta por

Giroux e Penna (1997). O currículo oculto possui uma organização complexa, uma vez que, embora se sustente em ideologias e interesses arbitrariamente impostos, articula e integra processos subjetivos que têm origem em diferentes espaços da vida social. Os professores, os estudantes e os demais sujeitos que fazem parte do cenário social da escola transitam, de forma simultânea, em múltiplos espaços sociais, de modo que os processos simbólicos e emocionais vinculados a esses espaços, como as relações familiares, por exemplo, podem se constituir como elementos de sentido na configuração subjetiva única do currículo oculto em uma dada instituição. A nosso ver, isso amplia o olhar sobre a questão, possibilitando uma compreensão mais abrangente dos diversos processos e formas de organização social que configuram o sistema de relações sociais escolares. A intenção não é despolitizar a categoria teórica, mas trazer à tona a organização complexa e singular do currículo oculto em um cenário social concreto, ampliando as possibilidades de intervenção para uma mudança educacional.

A escola, portanto, é atravessada por processos subjetivos que têm origem em diferentes zonas da realidade social, com destaque para os arranjos sociopolíticos, os quais produzem tensão nas relações de escolarização, influenciando e limitando as práticas educativas nesse cenário social. No entanto, a escola não é somente um espaço de reprodução do *status quo*, o que nos levaria a uma perspectiva mecanicista de compreensão das relações entre escola e sociedade, mas também um espaço de resistência, de ruptura, de possibilidade, uma vez que as ideologias e interesses sociopolíticos são mediados, elaborados e produzidos subjetivamente pelo coletivo de sujeitos que compõem o cenário social escolar. Nesse contexto, o conceito de subjetividade social, desenvolvido por González Rey (2005a), permite-nos entender tanto a organização complexa do tecido social, que integra processos sociais mais amplos e processos escolares, como a organização singular do sistema subjetivo-social em uma instituição escolar concreta. Nosso argumento é de que a formação e prática educativa dos professores, sobretudo, diante de grupos sociais historicamente excluídos, como os alunos público-alvo da educação especial, não deve ser pensada fora dos muros da escola.

As evidências a respeito do entrelaçamento de processos escolares e processos sociais mais amplos, bem como das múltiplas dimensões que configuram o cenário social da escolarização, dentre elas, a subjetividade, já não permite-nos pensar a formação docente valendo-se, exclusivamente, da racionalidade técnica. Esta, como destaca Contreras (2002), converteu os problemas inerentes à prática educativa dos professores a uma lógica puramente tecnicista, instrumental, omitindo, em tal prática, o sentido moral e ideológico. O discurso tecnicista sobre o ensino, no qual professores são reduzidos à condição de *técnicos especializados* em uma rígida hierarquia da burocracia escolar, reflete um fenômeno mais

amplo, a proletarização do trabalho docente (CONTRERAS, 2002; GIROUX, 1997). Deste modo, entendemos que o enfoque sobre a subjetividade social da escola implica compreender como os modos dominantes da subjetividade social quanto ao trabalho docente afetam o cotidiano das relações de escolarização, em especial, em uma sociedade e escola que propõem-se inclusiva. A racionalidade técnica aniquila o professor enquanto *sujeito* e omite o papel que a produção subjetiva coletiva da escola e da sala de aula, a qual se manifestam nas relações interpessoais, exercem sobre as práticas educativas efetivamente implementadas.

O fenômeno da proletarização na educação escolar, em particular, no ensino, pode ser definido, de forma geral, como a perda paulatina de qualidades que asseguravam a condição de *profissionais* aos professores ou, também, a degradação das condições de trabalho nas quais investiam a esperança de atingir o *status professional* (CONTRERAS, 2002). Esse fenômeno, embora possua particularidades quando comparado a outros cenários sociais², não está dissociado dos processos macrosociais que configuram os modos de produção capitalista. Como afirma Contreras (2002), a lógica racionalizadora, que endossa o espírito de “gestão científica”, transcendeu o cenário social privado e de produção das empresas, invadiu a esfera do Estado e foi incorporado tanto ao conteúdo da prática educativa como à forma de organização e controle do trabalho docente. Nesse contexto, os processos de concepção e execução foram dissociados, restando aos professores obedecer ao controle e as decisões de especialistas e administradores, limitando, portanto, a possibilidade de autonomia.

3.2 Subjetividade: organização e processo da experiência humana

O problema de pesquisa que orienta a investigação aqui proposta demanda uma produção conceitual que nos aproximou da Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey (1998, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2017). A relação entre o nosso problema e a teoria tem ocorrido de forma dialética. À medida que nos aproximamos do sistema teórico proposto pelo autor, captando novos campos de inteligibilidade, refinamos o questionamento norteador da nossa investigação, de forma que aquilo que apresentamos no momento atual expressa mais possibilidades de registro da experiência investigada do que o que havíamos definido anteriormente. Por outro lado, o percurso em direção ao problema de

² Para Contreras (2002), diferentemente do que ocorreu com os operários, a proletarização dos professores não está restrita a perda de qualificação técnica, mas se amplia à perda do sentido ideológico e moral do trabalho que executam.

pesquisa tem possibilitado uma aproximação singular com o referente teórico, com o qual mantemos uma relação aberta e dialógica.

O objetivo de investigar a vivência da subjetividade social de uma escola pública na prática educativa de professores da sala de aula e do atendimento educacional especializado no contexto da inclusão de alunos PAEE nos coloca diante do desafio de compreender aspectos que escapam à dimensão objetiva, visível. Além disso, propomo-nos a compreender o caráter complexo da atuação docente diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), superando concepções mecanicistas e naturalizadas que têm simplificado a temática.

Os estudos sobre a atual política de educação especial ora enfatizam o indivíduo, na pessoa do professor ou aluno, ora enfatizam os aspectos estruturais da política e/ou instituição. Essa concepção reforça uma dicotomia entre o social e o individual que não nos permite avançar no conhecimento. O professor, ao conduzir a sua prática, não é um agente isolado, desmembrado de um contexto institucional. Além disso, não se constitui como um mero reflexo dos processos formativos, nem reflexo das condições objetivas da instituição com a qual se vincula. A prática docente é mediada pela história do sujeito que a implementa, bem como pela história dos espaços nos quais atua, histórias que se organizam em um plano subjetivo. O caráter dialético e dialógico desse processo está no fato de que o professor, na sua ação e comunicação no contexto concreto de sala de aula, também produz novos espaços de subjetivação.

A escola não é uma reprodução mecânica da estrutura e processos sociais e a prática do professor não é uma reprodução mecânica da estrutura e processos institucionais. Não é possível pensar a relação entre a escola e a sociedade com base na ideia de externalidade da primeira, assim como também a escola não afeta a prática docente valendo-se de uma condição externa. A organização complexa que demarca esse fenômeno implica a integração e articulação de produções subjetivas com origens sociais diversas, que se interpenetram na ação concreta do professor no contexto da sala de aula e/ou do atendimento educacional especializado. Isso se configura além do concreto, do objetivo, de forma que não é possível explicar essas relações linearmente, com base em uma noção de causalidade. A escola é um espaço de tensões permanentes entre a subjetividade social que a configura e a subjetividade individual dos sujeitos que se vinculam a ela, entre eles, o professor.

Deste modo, existem dois aspectos centrais em nossa aproximação teórica do fenômeno estudado: primeiro, a compreensão de que o individual e o social não se anulam, mas se constituem mutuamente, em uma relação dialética e dialógica; segundo, a ideia de que os sujeitos e os cenários sociais nos quais atuam estão constituídos subjetivamente, apresentando

uma organização complexa que se estende além dos limites individuais e institucionais. Esse olhar se tornou possível com a Teoria da Subjetividade de González Rey, que se situa no marco da psicologia cultural-histórica desenvolvida por Vygotsky. Torna-se necessário compreender a especificidade da construção teórica do autor a respeito da subjetividade, considerando as contradições históricas presentes nas construções filosóficas e científicas sobre a temática.

Nas palavras de González Rey (2005a, p. 75):

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

Para o autor, os sistemas teóricos que acompanharam a história do pensamento psicológico não deram conta de compreender o caráter qualitativamente distinto que a psique assumiu no curso da evolução do homem, ora a concebendo como um produto de condições objetivas, ora a associando a uma essência universal. Além disso, o conceito de subjetividade não tem aparecido na psicologia de forma consistente, sendo uma das razões para esse fenômeno, a representação de ciência dominante – leia-se positivismo – que não tem permitido o trabalho com essa macrocategoria complexa (GONZÁLEZ REY, 1998). O autor a utiliza por seu caráter subversivo e por proporcionar novas zonas de inteligibilidade sobre a realidade, permitindo compreender a natureza complexa da psique e dos fenômenos sociais. Nesse sentido, por mais que organizemos uma situação objetivamente, produzimos, de forma contínua, subjetividade, tendo por base a ordem estabelecida. O argumento, portanto, é de que o ser humano opera no plano subjetivo, um tipo específico de produção que apresenta processos e formas de organização que não se identificam com outras zonas do real.

A ideia anterior permite compreender a subjetividade como espaço ontológico. A respeito disso, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 62) afirmam:

A subjetividade humana é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base da teoria.

Assim, o conceito de subjetividade, ao desvelar processos e formas essencialmente diferentes que constituem a existência do ser, abre, para o campo das ciências sociais, em especial, da psicologia, novas possibilidades de registro e construção teórica, permitindo

compreender o caráter diferenciado com o qual a realidade se configura nos níveis social e individual. A ideia de ontologia, para González Rey (2005a), relaciona-se a forma como uma dimensão da realidade, que se diferencia das demais, entra no domínio do saber.

Na discussão proposta, o subjetivo também representa um aspecto essencial na constituição da sociedade, não somente na constituição da psique humana (GONZÁLEZ REY, 1998). Deste modo, quando falamos de subjetividade, ao nos aproximarmos do nosso objeto de pesquisa, não nos referimos a um conceito metafísico, associado a estruturas intrapsíquicas. Isso significa dizer que a subjetividade não é algo que está internalizado no sujeito, mas uma produção que possui uma definição ontológica diferente de outras produções, como a cultura, por exemplo, a qual, embora esteja em sua gênese, enquanto construção social da realidade, organiza-se de maneira qualitativamente distinta nos sistemas subjetivos individual e social. Isso fica claro no trecho a seguir de González Rey (2005a, p. 78):

[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”, o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. [...] trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade.

O fenômeno subjetivo não se desvincula das práticas humanas que são desenvolvidas nas condições da cultura ou de qualquer outra dimensão da realidade, todavia, não se restringe a essas condições. Por essa razão, entendendo que somos seres subjetivados e que nossa constituição subjetiva e a constituição subjetiva dos espaços sociais nos quais participamos mediam a forma como percebemos nossa experiência, qualquer estudo que associe a prática educativa do professor a conceitos como cultura organizacional, cultura escolar, cultura institucional ou outros equivalentes deixa de fora possibilidades diferenciadas de compreensão da realidade, que permitiriam apreendê-la em sua totalidade e complexidade, uma vez que esses conceitos dão conta, somente, dos seus aspectos simbólicos, representacionais. Os fenômenos humanos, entretanto, estão além da representação ou da construção simbólica do real.

A subjetividade como experiência humana, signo e conceito teórico reflete as condições materiais e ideológicas da modernidade, embora fosse compreendida como cogito (FIGUEIREDO; SANTI, 2003; GONÇALVES, 2007; GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007a, 2007b). O surgimento de reações filosóficas, como o racionalismo, com Descartes, e o empirismo, com Bacon, expressou a busca por novas bases para as crenças e ações humanas, instaurando a onipotência do “eu”, da razão universal e do método seguro, o que acarretou na

naturalização e separação das noções de subjetivo e objetivo. Essa concepção repartida da realidade acabou influenciando fortemente os desdobramentos da ciência psicológica, de maneira que ela também se repartiu em teorias subjetivistas e objetivistas, as quais dicotomizavam o estudo do fenômeno psicológico (BOCK, 2007), impedindo, assim, a compreensão da subjetividade como espaço ontológico diferenciado do real. Ainda que essa dicotomia tenha sido superada por Marx, na própria modernidade, a associação desse autor à subversão comunista impediu sua expressão de maneira mais significativa na psicologia, pela censura ideológica sofrida.

O marxismo, em decorrência do contexto histórico, foi incorporado à psicologia cultural-histórica soviética por Vygotsky, com a colaboração de Leontiev e Luria, no período pós-revolução. Nesse sentido, o estudo da subjetividade pela ciência psicológica está relacionado a esse fato, não à modernidade. Para González Rey (2005a), há duas características essenciais à compreensão da psique como fenômeno subjetivo: a formação histórico-cultural das funções psicológicas e a natureza complexa do psiquismo humano, características que já estavam presentes na obra de Vygotsky, embora sua morte prematura o tenha impedido de desenvolvê-las plenamente. A despeito disso, o autor (2013) afirma que o psicólogo soviético se destaca pelos seguintes pontos: supera a metafísica da psicologia individualista e, ao mesmo tempo, o imediatismo da relação entre organismo e meio, próprio do empirismo comportamental; ao compreender as funções psicológicas humanas pela mediação do signo, apresenta essas funções em uma perspectiva sistêmica, desconstruindo a concepção de psique como um conjunto de elementos; e a introdução do conceito de signo inaugura um novo pensamento a respeito do papel do social na formação do psique humana.

Vygotsky (1996), ao analisar os processos que diferenciam a psique humana, comparou o que definiu como instrumentos psicológicos aos instrumentos técnicos, evidenciando a natureza social de ambos e o impacto que produziam para o domínio dos processos naturais. Os instrumentos psicológicos, sendo a linguagem o principal deles, ao serem internalizados no processo de socialização, possibilitariam novas conexões na consciência, permitindo que o sujeito operasse deliberadamente com suas funções psicológicas. Para a psicologia cultural-histórica, esses instrumentos são signos culturais que proporcionam ao sujeito o domínio de seus próprios processos psicológicos elementares para serem direcionados a objetivos socialmente definidos, elevando a psique natural a um nível qualitativamente distinto e configurando a natureza mediada das funções psicológicas tipicamente humanas.

O conceito de mediação, que emerge na obra de Vygotsky, é um importante marco para a superação do determinismo que caracterizava as perspectivas mecanicistas da época, as quais

compreendiam a relação entre o individual e o social com o modelo epistemológico do estímulo-resposta. Para Daniels (2003, p. 24), “[...] os mediadores [instrumentos psicológicos ou signos] servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles”, o que conduziu ao entendimento de que não existe uma conexão direta entre os *estímulos* do ambiente social e as *respostas* apresentadas pelo indivíduo.

Como desdobramento das ideias anteriores, uma discussão que se tornou central na obra de Vygotsky foi a relação entre o pensamento e a linguagem, da qual surgiu um conceito que representa a pedra angular para o desenvolvimento do sistema teórico da subjetividade por González Rey, que é o conceito de sentido em contraposição ao de significado. Para Vygotsky (2000), a relação entre pensamento e linguagem, ou mais especificamente, entre pensamento e palavra não é natural, configurando-se no desenvolvimento histórico da consciência humana. O autor apresenta evidências que legitimam sua tese tanto na filogênese como na ontogênese. Entre os antropóides, a linguagem, foneticamente semelhante à humana, não estabelece qualquer relação com o intelecto, que também se assemelha ao do *homo sapiens* em sua condição natural. No bebê humano, um estágio pré-intelectual antecede a linguagem e um estágio pré-linguagem antecede o pensamento, o que demonstra não existir identidade entre os dois sistemas. O intercruzamento dialético entre pensamento e linguagem institui o pensamento discursivo e a palavra consciente, que se configuraram como formas superiores de organização da psique, tendo como unidade constitutiva o significado da palavra.

Deste modo, o significado aparece na obra de Vygotsky, ao mesmo tempo, como um elemento do pensamento e da palavra. Luria (1986) destaca que além do significado, a palavra possui outro componente fundamental: a referência objetal. O significado, todavia, demarca, para Vygotsky (2000, p. 398), a natureza psicológica da palavra, uma vez que possibilita a generalização, a qual representa o “[...] ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento”. Além disso, o significado seria um constante devir, isto é, desenvolve-se tanto no processo histórico da língua, como na evolução do sujeito psicológico concreto.

Na ontogênese, o significado modifica seu sistema de relações e generalizações, ou seja, sua estrutura semântica. A referencialidade concreta, que Luria (1986) também denominou de significado imediato, prevalece nas fases iniciais de aquisição da linguagem. Quando a criança começa a desenvolver a referência objetal, a palavra ainda é percebida como uma propriedade inseparável do objeto, vinculada à experiência concreta. Nessa etapa, permanece sua função indicativa e nominativa, não havendo ainda a diferenciação entre seu significado e o objeto nomeado. Essa diferenciação possibilita o surgimento da função generalizadora e analítica da palavra, reorganizando o pensamento de forma qualitativamente distinta.

As mudanças na estrutura semântica da palavra, no curso do desenvolvimento infantil, envolveriam modificações nos modos de funcionamento do pensamento. Luria (1986) afirma que as diferentes etapas no desenvolvimento do significado acompanham diferentes processos psíquicos. No momento em que o significado da palavra se desprende da referencialidade concreta, ou seja, quando ocorre a diferenciação em relação ao objeto nomeado, a consciência atinge formas superiores de desenvolvimento, uma vez que passa a operar em um nível de abstração que transpõe a experiência imediata. Portanto, a função generalizadora e analítica da linguagem a configura como um instrumento do pensamento.

Vygotsky (2000) afirma que a linguagem que opera como instrumento do pensamento possui uma estrutura e uma função diferenciada em relação à linguagem socialmente compartilhada. Na ontogênese, a linguagem está, inicialmente, limitada à sua função social, ou interpsicológica, e à medida que é internalizada, pela diferenciação desta função, passa a funcionar como um instrumento de autorregulação da conduta, no plano intrapsicológico. A mudança funcional produz mudanças estruturais que legitimam a particularidade da linguagem no plano interior da consciência. Deste modo, a linguagem interior, expressão utilizada por Vygotsky (2000) para designar a nova formação discursiva que surge no desenvolvimento da consciência, diferencia-se da linguagem exterior não pelo grau, mas por sua natureza psicológica. Enquanto esta seria dirigida para os outros, para os processos comunicativos, aquela seria dirigida aos próprios processos de pensamento do indivíduo. Para o autor, a nova função que a linguagem assume na formação da psique humana produz mudanças em sua estrutura. Em relação aos aspectos sintáticos, seria marcada pela predicatividade, o que implica dizer que o enunciado do pensamento é sempre abreviado e tem como traço característico a omissão do sujeito sintático, já que é conhecido no diálogo interno. Em relação à semântica, existe a predominância do sentido sobre o significado, o que amplia a experiência consciente para além da generalização que a palavra encerra. É este o ponto sobre o qual González Rey se detém para pensar a psique não como consciência, mas como subjetividade.

No vocabulário de uma língua, a palavra assume apenas um significado que se estabeleceu ao longo da história do sistema linguístico. Para Vygotsky (2000), entretanto, este significado apenas potencializa o discurso concreto, visto que a ele se agregam aspectos contextuais da situação e a vivência afetiva do sujeito, elementos que representam a formação do sentido. O caráter contraditório deste processo é que a palavra, ao mesmo tempo em que é enriquecida pela adição de novos conteúdos, é também privada de sua natureza abstrata, uma vez que passa a se limitar a um contexto fixo. Embora isso ocorra, o surgimento do sentido representa, para o autor, a lei fundamental da mudança do significado das palavras.

O significado pode ser conceituado como um sistema relativamente estável, de caráter histórico, que denota, no domínio da experiência social, a generalização encerrada na palavra. Ao contrário do sentido, este sistema, enquanto produção social, é objetivo na medida em que é compartilhado por todas as pessoas que fazem parte de uma dada cultura (LURIA, 1986). Os significados representam a estruturação simbólica da sociedade. Já o sentido, na concepção de Vygotsky (2000), é uma formação psicológica que envolve a totalidade da consciência do sujeito concreto, com caráter dinâmico, fluido, complexo e que surge na consciência com base na palavra. Por ser uma produção psicológica, possui várias zonas de estabilidade, sendo o significado a zona mais estável, uniforme e exata. Conforme Luria (1986, p. 45, grifos do autor), o sentido seria “[...] o *significado individual da palavra*, separado deste sistema objetivo de enlacs [...]”, ou seja, do significado propriamente dito.

Ainda que Vygotsky tenha se ocupado da consciência como dimensão subjetiva, não desenvolveu de forma explícita a categoria de subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2007a, 2005a, 2005b). González Rey (2007) afirma que a introdução do conceito de sentido na psicologia soviética representa uma nova unidade constitutiva do sistema da psique humana, que até então era compreendido como consciência, tendo o significado como unidade constitutiva. O argumento do autor é que na concepção original de Vygotsky o sentido é um processo diferente do significado e exprime, no enfoque cultural-histórico, a unidade entre o cognitivo e o afetivo, que, embora declarada, o psicólogo soviético não conseguiu desenvolver ao longo de sua obra. A morte prematura o impossibilitou de dar origem ao sistema no qual estaria inserido o sentido, representado, para González Rey, pelo conceito de subjetividade.

O conceito de sentido se torna importante porque foi concebido como formação psicológica, além das condições objetivamente demarcadas, que envolve a consciência como um todo, dando visibilidade a complexidade ao caráter sistêmico da psique humana. A ideia de que o indivíduo produz sentido, mesmo que essa produção em Vygotsky esteja fortemente marcada pelo significado da palavra, demonstra o funcionamento integrado das funções psicológicas, sobretudo, dos processos cognitivos e afetivos. Como afirma González Rey (2007a, p. 157), “[...] Vygotsky estava gestando, naquele momento, um novo tipo de unidade da vida psíquica, envolvida com uma compreensão mais sistêmica da psique”. O conceito, portanto, não representa uma mera variação do significado da palavra, mas uma unidade que apresenta qualidades diferenciadas, as quais não foram contempladas em construções teóricas posteriores ao autor (GONZÁLEZ REY, 2007a). Além disso, o próprio conceito de consciência, que demonstra a capacidade representativa e intencional do indivíduo, já não abarcava o caráter

qualitativamente distinto dessa formação psicológica. Nas palavras de González Rey (2007a, p. 159):

O sentido toma forma na representação conceitual de Vygotsky na relação com a fala interior, a qual ele apresenta como uma verdadeira produção psicológica, e não apenas como função, nem da linguagem, nem do pensamento tomadas isoladamente. Esse esforço para apresentar a complexa articulação entre pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência como sistema em movimento, representa, em si mesmo, um novo caminho para a reconstrução do mental.

No período posterior à morte de Vygotsky, os rumos tomados pela psicologia soviética, sobretudo, o crescente processo de objetivação dessa psicologia, com a Teoria da Atividade de Leontiev, impediram a compreensão da complexa organização do sistema psíquico humano como categoria ontológica diferenciada (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b, 2012, 2013). Leontiev desenvolveu o conceito de sentido pessoal, o qual se distancia do conceito inicialmente proposto por Vygotsky, uma vez que está mais associado à ideia de assimilação, de reflexo individualizado do mundo, do que de produção simbólica. O sentido pessoal não representaria nada mais do que o “significado para mim”, resultado do processo de internalização do social, que ocorre em uma relação objetual, sensorialmente delimitada. Sobre isso, González Rey (2007, p. 165) afirma:

A relação com o mundo não é compreendida por Leontiev como uma produção simbólica dos sujeitos, mas como uma interiorização de operações com objetos sensorialmente definidos, o que, de fato, mantém a subjetividade como refém da objetividade, sem entender a complexa relação dialética entre ambos os momentos de organização da realidade humana.

Portanto, a subjetividade não é contemplada em sua condição ontológica diferenciada, sendo esse o ponto com o qual o conceito de sentido subjetivo de González Rey rompe com os sistemas teóricos da psicologia soviética. Os sentidos subjetivos são produções que expressam a unidade simbólico-emocional da experiência, representando uma demarcação da cultura e da vida social do sujeito. As produções de sentido no sistema da subjetividade não envolvem, necessariamente, um trânsito do significado para o sentido, ou do simbólico para o emocional, considerando que as emoções possuem, na definição de González Rey, um caráter gerador (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b, 2007c, 2013). A importância das emoções nessa categoria significa uma de suas especificidades em relação à forma como surgiu na psicologia histórico-cultural soviética. Ademais, embora Vygotsky tenha imaginado o

sentido como formação psicológica, deslocando-o da linguagem para a consciência, não o compreendeu dentro de um sistema subjetivo, como categoria ontológica diferenciada do real.

González Rey adjetiva o conceito de sentido com o termo subjetivo para situar o sistema a partir do qual é produzido. O sentido subjetivo representa uma produção sistêmica da subjetividade, sendo indissociável da emocionalidade do sujeito. Essa ideia se contrapõe à tradição racionalista do pensamento ocidental, que concebe as emoções como um produto secundário da mediação semiótica. Para o autor, as emoções se constituem como uma condição básica da organização e processualidade do sistema subjetivo e, assim como a dimensão simbólica, também se configuram como fonte de significação, embora afetiva. Portanto, ainda que se organizem em estruturas simbólicas, as emoções não estão condicionadas à mediação semiótica para sua definição como sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 1998). Sobre o anterior, o autor (2005a, p. 215) escreveu:

O caráter simbólico da psique permite a expressão da emoção diante dos conteúdos simbólicos, o que não implica que esta deixe de responder a outras formas de registros e que, ao aparecer, atuem sobre a psique de diferentes formas, sem que a origem desse processo seja necessariamente de natureza simbólica.

As emoções são ativadas por meio de complexos registros do organismo diante do social, do psíquico e do fisiológico (GONZÁLEZ REY, 2005a). Sendo assim, tanto as estruturas simbólicas podem ativar estados emocionais como estes estados podem desencadear desdobramentos simbólicos diversos. A compreensão da recursividade existente na relação entre o simbólico e o emocional é necessária para superarmos a ideia de que o sentido é uma particularidade do significado. O sentido subjetivo se destaca do significado por ser uma produção sistêmica do sujeito que o envolve em sua totalidade existencial, expressando-se diante das experiências vividas nas quais se implica emocionalmente, ainda que a presença das emoções e seus desdobramentos simbólicos nem sempre sejam percebidos. Em uma sala de aula, por exemplo, professores e alunos produzem sentidos subjetivos de forma permanente, processo que transita entre o consciente e o inconsciente, entre a intencionalidade e a ausência dela, estando demarcado pelos contextos dialógicos atuais nos quais os sujeitos se relacionam, mas não somente a eles. As produções simbólico-emocionais são irredutíveis ao imediato e inseparáveis das histórias particulares dos sujeitos, histórias que se organizam subjetivamente como um passado que assume configurações únicas em cada momento de ação presente.

Os sentidos subjetivos não podem ser compreendidos fora do sistema no qual são produzidos, representando a unidade constitutiva da subjetividade humana. A respeito da

subjetividade, González Rey (1998, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007a, 2007b, 2008, 2011, 2012, 2013) a compreende como um sistema complexo de produção simbólico-emocional da experiência humana, que organiza os processos de sentido subjetivo e significação, de forma simultânea e contraditória, nos cenários constitutivos sociais e individuais, apresentando-se na dupla condição de organização e processo. O conceito de subjetividade é indissociável dos conceitos de configuração subjetiva e sujeito, além, evidentemente, do conceito de sentido subjetivo, já apresentado anteriormente.

Em relação à complexidade da subjetividade, destacamos que o uso do termo envolve uma reflexão epistemológica. González Rey (2005b) argumenta que a subjetividade é complexa por contemplar características elencadas por Edgar Morin a respeito dos sistemas complexos. Dentre as características, o autor cita: o caráter recursivo entre as configurações subjetivas e os momentos de produção de sentidos subjetivos; a recorrente emergência de novos elementos associados à produção de sentidos subjetivos; a constante tensão entre organização e processualidade; a emergência do novo diante da contradição e a coexistência do singular.

Para Mitjáns-Martínez (2005), a teoria da subjetividade representa uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia, considerando que, em consonância com o pensamento de Morin, subverte os pilares da certeza que sustentaram a ciência moderna, ou seja: os princípios da ordem, da separabilidade, da redução e da lógica indutivo-dedutivo-identitária. Segundo a autora, a complexidade do sistema subjetivo, tal qual definido por González Rey, vincula-se: ao reconhecimento de suas formas diversas, singulares e contraditórias, em contraposição à ideia de ordem e de regularidade; à impossibilidade de decomposição do sistema subjetivo em suas partes constituintes, uma vez que é irreduzível a qualquer outra zona do real; e ao reconhecimento do seu caráter irracional, o que dificulta a aplicação de uma lógica unicamente racional ao estudo da subjetividade.

A subjetividade no domínio pessoal, denominada de subjetividade individual, representa a produção e organização simbólico-emocional singularizada diante das experiências sociais nos múltiplos contextos aos quais o sujeito se vincula. Cada momento de ação e comunicação do sujeito envolve a produção de sentidos subjetivos, na qual a história individual, demarcada pelos contextos e experiências únicos configurados no sistema subjetivo de cada sujeito, participa ativamente do processo, não como um determinante rígido, mas como elemento de sentido que faz parte do próprio processo de produção subjetiva (1998, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007a, 2007b, 2008, 2011, 2012, 2013). O conceito de subjetividade individual está relacionado aos conceitos configuração subjetiva, personalidade e sujeito.

González Rey (2005a, p. 204) define a configuração subjetiva como um “[...] um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual”. Esses sentidos subjetivos, nas palavras do autor (2005a, p. 256), “[...] se integram de forma relativamente estável na organização subjetiva de qualquer experiência”. Assim, as configurações subjetivas organizam as experiências sociais e pessoais da história concreta do sujeito, articulando sentidos subjetivos provenientes de diferentes zonas da realidade. González Rey (2013, p. 37) destaca a multi-espacialidade e multi-temporalidade das configurações subjetivas, as quais, enquanto produções de um sujeito em ação, definem “[...] um presente que nunca está preso à condição objetiva da presença”. Isso significa que, ao organizarem sentidos que se integram de forma relativamente estável, estão associadas a uma produção subjetiva que antecede a ação individual atual e que organiza esta ação de forma que os desdobramentos não se limitam ao presente.

As configurações subjetivas possuem núcleos formados por sentidos subjetivos dominantes em torno dos quais se organizam os demais sentidos (GONZÁLEZ REY, 2005a). A sala de aula e a escola podem se constituir como configurações subjetivas da personalidade do sujeito (TACCA, 2005). Assim, os núcleos dominantes, que se expressam na produção simbólico-emocional direcionada a esses espaços, podem se articular a sentidos subjetivos associados a experiências em outras áreas da vida, como a família, a religião, a etnia, entre outras. Deste modo, como aponta González Rey (2007), diante de uma nova aula, professores e alunos apresentam expectativas e estados subjetivos desencadeados pelas configurações subjetivas da personalidade, as quais, pelo caráter mais estável e antecipatório, pressionam a produção dos sentidos associados a essa nova experiência, com a finalidade de que entrem em conformidade com a organização do sistema subjetivo. Entretanto, o sentido subjetivo não é determinado pela condição *a priori*, mas pela tensão gerada entre a organização subjetiva e os novos sentidos que surgem no curso da ação do sujeito.

A constituição do sistema subjetivo do sujeito se configura com base nos planos específicos de socialização de cada cultura e nos contextos individuais de desenvolvimento psicológico, como resultado da multiplicidade de emoções que surgem no curso da ação humana, o que não nos autoriza a pensar as configurações subjetivas com entidades universais (GONZÁLEZ REY, 2005a). Além disso, os núcleos dominantes de sentido das configurações não giram em torno somente de instituições sociais, como as mencionadas anteriormente, de forma que um indivíduo, como o pai, a mãe ou um professor, por exemplo, podem em si representar uma configuração subjetiva da personalidade (GÓMEZ; GONZÁLEZ REY, 2005).

Por outro lado, o processo de adoecimento, independentemente de ser orgânico ou psíquico, também representa uma configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2007).

As configurações subjetivas possuem um caráter gerador, ou seja, fazem surgir estados subjetivos que não se explicam pelo momento de ação atual (GONZÁLEZ REY, 1998, 2005a, 2005b, 2007, 2013, 2017). Ao se constituírem como categorias complexas que representam a integração do sistema personológico, tornam-se suscetíveis a registros diversos, gerando emoções que nem sempre se justificam pela condição objetiva da ação do sujeito. Por esta razão, de acordo com González Rey, os sentidos subjetivos somente se convertem em configurações subjetivas quando integram em torno de si sentidos diferenciados, produzindo um processo psíquico particular que se torna dominante em relação a outros em uma dada atividade, relação e/ou experiência. A configuração subjetiva da *profissão* na personalidade do professor, por exemplo, define uma emocionalidade que pode trazer implicações para o engajamento nas atividades que desenvolve na escola, ainda que os sentidos subjetivos que produz em uma situação concreta de sala de aula estejam relacionados ao próprio curso da ação e entrelaçados a produções de sentido que circulam na subjetividade social da escola.

As configurações subjetivas, no domínio da dimensão personológica, não possuem relações espaciais limites, organizando-se de forma sistêmica (GONZÁLEZ REY, 2007, 2013). Sobre isso, González Rey (2007, p. 138) escreveu:

As configurações subjetivas não são entidades isoladas que integram sentidos subjetivos diferenciados; as próprias configurações subjetivas se organizam como sistemas complexos, como uma rede na qual uma pode passar a ser um sentido subjetivo de outra.

A organização complexa ocorre por meio da personalidade, que é conceituada como um “[...] sistema de configurações subjetivas [...] gerador de sentidos no curso de todas as atividades do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 259). Ante a dinâmica entre organização e processualidade, própria do sistema subjetivo, o conceito apresentado não se identifica com as teorias clássicas da psicologia, uma vez que compreenderam a personalidade como um conjunto de traços invariáveis que determinariam a ação individual. Para González Rey, o sistema personológico, por integrar as experiências atuais do sujeito na produção dos sentidos subjetivos, não representa uma causa externa à ação, o que também define sua plasticidade como um sistema aberto às diferentes formas de atividades e relações individuais.

A processualidade da subjetividade remete à ideia de que o sujeito não é determinado por uma organização psíquica *a priori*, considerando que em cada momento atual de ação

surtem sentidos subjetivos novos, gerando uma tensão permanente com as configurações subjetivas individuais e sociais. Sendo assim, a categoria de sujeito assume, na teoria de González Rey, uma posição central, uma vez que possibilita a análise da subjetividade como um sistema de desdobramentos diversos, que está em constante desenvolvimento.

A respeito dessa categoria, González Rey (2005a, p. 238) afirma:

O sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas.

A citação possibilita a compreensão de dois aspectos. O primeiro é que a constituição do sujeito remete a um processo histórico-cultural, uma vez que ocorre em uma prática social de natureza complexa que está além dele. Nesse sentido, não há um sujeito *a priori*, universal, mas um sujeito que, ao produzir a sua existência, torna-se processo de suas ações. O segundo aspecto é que, embora o sujeito se constitua no âmbito dos processos sociais, ele pode criar seus próprios espaços de subjetivação, transpondo os limites impostos pela subjetividade social. Sobre isso, González Rey (2007, p. 144) afirma:

Toda subjetividade social possui princípios e normas que limitam a expressão das pessoas – muitas, quase sempre uma maioria, se subordinam a elas; outras, as que se tornam sujeitos de sua atividade, são capazes de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente reconhecido, tensão que acontece em uma área concreta da vida humana.

O lugar do sujeito implica, portanto, um posicionamento reflexivo, crítico e criativo diante das demandas sociais e pessoais (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007, 2013). Esse conceito integra o indivíduo consciente, intencional, atual, interativo e emocional (GONZÁLEZ REY, 2005a). Nessa perspectiva, a consciência se constitui como uma organização processual, por meio da qual o sujeito representa a sua ação e é capaz de agir intencionalmente nos diferentes cenários sociais. A organização consciente da experiência responde a uma atividade reflexiva que introduz o sujeito nos contextos de ação e que o faz produzir novas opções de subjetivação.

O sujeito aparece na tensão da ruptura e da criação (GONZÁLEZ REY, 2005b) e se torna capaz de produzir sentidos que não se limitam às configurações subjetivas pessoais, a menos que possua formas *patológicas* de organização subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a). Nesse caso, as configurações subjetivas geram uma emocionalidade capaz de bloquear sua ação,

impedindo-o de produzir novos espaços de subjetivação diante das situações vividas. Com exceção disso, o sujeito responde pela processualidade da subjetividade, o que nem sempre coincide com processos sociais considerados como *positivos*, sendo a *emergência do sujeito* um fenômeno tenso e caótico e o seu desenvolvimento uma das alternativas desse processo (GONZÁLEZ REY, 2013; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A processualidade da subjetividade também se relaciona ao fato do sujeito estar envolvido em um sistema de relações sociais. Para González Rey (2005a), a ação intersubjetiva constitui um elemento permanente de expressão e de confronto das configurações subjetivas da personalidade. Nesse sentido, o sujeito encontra nas relações sociais a tensão necessária para a implementação de processos de mudança, que sempre envolvem sua emocionalidade.

Apesar de existirem formas e níveis de organização subjetiva que facilitem a emergência do sujeito, esse fenômeno se relaciona ao modo como ele conduz seu envolvimento em uma atividade concreta, vinculada a um contexto social específico (GONZÁLEZ REY, 2007). Isso nos permite compreender que a condição de sujeito não é estática, envolvendo, necessariamente, o contexto de ação e/ou comunicação, a reflexividade a respeito desse contexto e a forma como ele se integra às configurações subjetivas da personalidade.

A categoria de sujeito tem uma importância fundamental para a compreensão dos processos de transformação social. O sujeito é responsável pelo caráter processual do complexo sistema da subjetividade humana, portanto, facilitar a sua emergência, apesar de confrontar as tendências autoritárias e domesticadoras das instituições sociais (GONZÁLEZ REY, 2005a), significa um aspecto essencial para a consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática. O posicionamento do sujeito, além de conduzir o envolvimento consciente do indivíduo com a atividade que desenvolve, possibilita a autonomia de pensamento e de ação diante dos condicionantes histórico-culturais que se apresentam na subjetividade social.

González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 73) discorrem a respeito da diferença entre *agente* e *sujeito*, como categorias que representam diferentes posicionamentos:

O agente, à diferença do sujeito, seria um indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato que dá uma participação nesse transcurso. Por sua vez, o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação.

O agente são os indivíduos ou grupos que participam da vida social, mas não assumem o lugar da reflexão, da crítica e da criação em relação às configurações subjetivas sociais. O sujeito, por outro lado, é o indivíduo ou grupo que abre espaços próprios de subjetivação, constrói novas formas de pensar, de sentir e de agir nos diferentes cenários sociais que participa, não se limitando, portanto, aos modos dominantes da subjetividade social. É o sujeito, por exemplo, que desenvolve produções subjetivas alternativas às ideologias e interesses políticos e econômicos, agindo a partir do lugar da *resistência* e da *mudança*.

3.3 O Social como Produção Simbólico-Emocional: a subjetividade social e a compreensão das relações dialógicas na escola

A dicotomia entre o individual e o social está entre as que mais marcaram a história da ciência psicológica, que, reiterando o pensamento de Durkheim, centrou seus esforços no estabelecimento das leis que regiam o comportamento, assumindo um enfoque individualizante sobre o fenômeno psicológico, o qual se sustentava na naturalização e objetivação do social, definido como algo externo ao indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007a, 2007b, 2012). O tema da subjetividade na perspectiva histórico-cultural reformula o olhar a respeito dos fenômenos sociais, compreendendo-os em sua dimensão simbólica e construtiva, como propõe o construcionismo social, mas avançando para a explicação da organização subjetiva da sociedade, considerando que mesmo algumas perspectivas críticas em psicologia não apreenderam o social em sua complexidade. Deste modo, o conceito de subjetividade social abre uma nova zona de sentido para o estudo das relações dialógicas que acontecem na escola, em especial, no contexto concreto da sala de aula e do atendimento educacional especializado.

A cisão entre fenômenos individuais e coletivos no domínio da ciência psicológica remonta a Wundt, na Alemanha, e a construção, no final do século XIX, de duas psicologias: uma experimental, com a qual se propunha a investigar a estrutura da consciência do indivíduo, e uma *Völkerpsychologie* (psicologia do povo ou das massas), que contemplava fenômenos coletivos, como a cultura, mitos, religião, costumes, entre outros. Com a americanização da psicologia, durante a primeira metade do século XX, a *Völkerpsychologie* de Wundt foi repudiada e se iniciou um progressivo processo de naturalização/objetivação do social, que se fundamentou, sobretudo, no positivismo e no experimentalismo como bases epistemológica e metodológica. Ainda que o behaviorismo não tenha sido o único enfoque a se sustentar nesse modelo, contribuiu de maneira significativa para a delimitação do social como um evento

externo ao indivíduo, o qual, ao lado de outras influências igualmente externas, genericamente definidas como ambiente, determinariam o seu comportamento (GONZÁLEZ REY, 2012).

Com o surgimento do conceito de variável, na década de 1950, e com o forte reducionismo empirista da psicologia da época, aquilo que o modelo experimental definia como variável independente passou a ser representado como causa da conduta humana e qualificado com base no contexto do qual emergia, como, por exemplo, variável escolar, familiar, entre outras (GONZÁLEZ REY, 2012). Além disso, esse conceito também foi responsável pela ausência de construções teóricas no âmbito da psicologia objetivista. A investigação psicológica levantava problemas que eram respondidos por meio de correlações estatísticas de variáveis, o que garantiria a objetividade do conhecimento. Para González Rey (2012), a consequência disso era a dicotomia entre a pesquisa científica, que se caracterizava por ser a-teórica, e os sistemas teóricos existentes na psicologia, como a psicanálise, por exemplo, que não avançavam em uma reflexão epistemológica alternativa ao modelo positivista. Portanto, a pesquisa psicológica simplificava os fenômenos investigados enquanto o abandono das questões epistemológicas pelos sistemas teóricos culminava em um uso dogmático da teoria.

O social, não plenamente desenvolvido no marco positivista da psicologia, é compreendido como uma evidência, uma condição objetiva que determina o indivíduo a partir de sua externalidade. Nesse sentido, o fenômeno psicológico, que no behaviorismo é definido pela categoria de comportamento, seria resultante das experiências ambientais, compreendidas como estímulos. O fato é que essa representação individualista do objeto de estudo da ciência psicológica e a consequente reificação do fenômeno social, a qual negou seu caráter simbólico e construtivo, impossibilitou qualquer aproximação teórica ao tema da subjetividade, uma vez que os processos individuais eram concebidos como epifenômenos de processos ambientais, não assumindo qualquer qualidade distintiva. O debate representava aquilo que Farr (2002) denominou de psicologia social psicológica, com a qual o coletivo era compreendido como um fenômeno natural e as explicações da ciência se centravam na instância individual.

O social, enquanto construção simbólica, passou a ser foco de interesse da psicologia, de forma mais significativa, a partir da segunda metade do século XX (GONZÁLEZ REY, 2005a). As repercussões das guerras mundiais configuram entre os fatores que estão relacionados a esse fenômeno. Para González Rey (2005a), as mudanças na ciência psicológica se expressaram em aspectos, como: o lugar dado por Lacan ao simbólico na clínica, sob a influência da linguística e do estruturalismo; a consolidação do enfoque histórico-cultural, que se manteve isolado por razões políticas até a década de 1960; o surgimento de uma psicologia social europeia, sobretudo, com a contribuição de Moscovici e a Teoria das Representações

Sociais; por fim, o surgimento do construcionismo social, que entra na literatura psicológica vinculado ao pensamento pós-moderno, demonstrando uma crítica radical aos sistemas teóricos que se constituíram ao longo e em consequência da modernidade. A dimensão simbólica, que teve um desenvolvimento incipiente na psicologia soviética da primeira metade do século XX, é resgatada, permitindo compreender o caráter construtivo da realidade social. A respeito disso, González Rey (2012, p. 178-179) argumenta:

A naturalização do real no “dado” e a compreensão dos processos psíquicos como epifenômenos do “real” foram características de uma procura pela objetividade que excluía a dimensão simbólica e, portanto, construída, da realidade humana como cultura.

O simbólico contradiz o realismo objetivista ingênuo da psicologia que dissociava a sociedade do sujeito e de suas práticas (GONZÁLEZ REY, 2012). Para o construcionismo, a realidade social é uma construção simbólica realizada ao longo da história da humanidade, por meio de práticas humanas, o que conduz à compreensão de que não é única, objetiva e externa às pessoas. O social não se distingue, portanto, das realidades cultural e histórica que o constroem e se configura em espaços discursivos que organizam a existência humana.

González Rey (2005a; 2012) compartilha com o enfoque as críticas ao social como algo externo e a ideia de sociedade como um mega sistema regido por leis próprias. Entretanto, entende que a sociedade se organiza em um sistema diverso, que se configura de forma única nos diferentes cenários e práticas sociais, e que a ênfase dada pela perspectiva construcionista ao significado não permite compreender a complexidade dos diferentes processos e formas de organização sociais. Como resultado do debate proposto pelo construcionismo social, produz-se a dicotomia entre as dimensões construtiva e constitutiva da realidade social, sendo o segundo polo representado pelas configurações simbólico-emocionais da experiência, organizadas nos sistemas subjetivos dos sujeitos e dos espaços e práticas da sociedade. O construcionismo se ocupa do construído, negligenciando, por completo, o constituído.

Um dos desdobramentos mais originais desse sistema teórico é a tese de que a subjetividade não representa uma instância intrapsíquica, mas um tipo particular de produção que também está presente nos diferentes espaços e práticas da vida social aos quais o sujeito se vincula. O autor (2005a) desenvolveu o conceito de subjetividade social para dar visibilidade aos processos e formas de organização da sociedade que não se identificam com as condições objetivas e que se configuram para além da dimensão simbólica, construída, da realidade social. O conceito permite analisar os fenômenos da sociedade com base em uma nova perspectiva. A

ideia é de que o tecido social contém uma organização complexa que se diferencia de maneira qualitativa do conjunto de relações econômicas que produzem a vida material. Essa organização complexa, definida como subjetividade social, representa o sistema no qual se configuram distintas produções simbólico-emocionais que integram e transpõem os diferentes espaços de socialização, constituindo-os com configurações subjetivas únicas.

O conceito de subjetividade social representa um marco na história da psicologia latino-americana, uma vez que surge em um período no qual se buscava uma alternativa ao modelo de ciência psicológica importado dos Estados Unidos, entre as décadas de 1970 e 1980. A crítica teve origem, notadamente, na psicologia social e expressava a resistência aos postulados positivistas que resultaram, neste campo, na negação dos fenômenos sociais coletivos e no conseqüente processo de individualização do social via comportamento (FARR, 2002). Uma das alternativas produzidas foi a delimitação de uma psicologia social sociológica, que, embora tenha avançado, sobretudo, quanto à contextualização do conhecimento produzido, polarizou o debate e acabou por negar o sujeito produtor dos processos sociais (GONZÁLEZ REY, 2005a). A subjetividade social surge com base na crítica às vertentes anteriores e, apesar de representar os processos e formas de organização subjetiva no domínio da sociedade, não é uma entidade supraindividual, visto que se configura com a ação concreta do sujeito nos espaços sociais.

O conceito sugere o reconhecimento de uma condição ontológica diferenciada no arranjo da sociedade, que não pode ser explicada, exclusivamente, pela infraestrutura. González Rey (2005a, p. 209) afirma:

A subjetividade social representa uma produção simbólica e de sentido que constitui um nível diferente na organização ontológica da sociedade. Ela não é a reprodução dos complexos processos objetivos [...], mas uma nova forma de constituição do tecido social em relação aos inúmeros aspectos objetivos que caracterizam a vida da pessoa nos diversos espaços da vida social, cuja articulação como sistema se dá precisamente nos sentidos e significados que circulam de forma simultânea nessas diferentes zonas do social [...].

Conforme a citação, a subjetividade social, definida como produção simbólica e de sentido, expressa um nível qualitativamente diferenciado na organização do sistema social. Assim, a sociedade, além de uma dimensão objetiva que a constitui, também se destaca pela organização de uma dimensão subjetiva, implícita, que não representa um mero reflexo da objetividade. A subjetividade social se organiza de forma sistêmica, articulando sentidos e significados produzidos em diferentes zonas da realidade, o que nos leva a entender que o

sistema subjetivo de um determinado contexto social, como a escola ou uma sala de aula, por exemplo, integra produções subjetivas que tiveram origem em outros espaços de socialização.

A organização sistêmica da subjetividade social explica seu caráter processual. A configuração subjetivo-social de um dado espaço de relação, como a escola, não significa uma entidade estática, uma vez que essa configuração se nutre de sentidos subjetivos diversos, organização diretamente relacionada à pluralidade de papéis e práticas sociais dos sujeitos. O aluno, o professor e os demais atores da instituição escolar trazem para esse espaço, além de sua capacidade reflexiva, suas configurações subjetivas, constituídas no embate contraditório com outras instâncias e processos sociais dos quais fazem parte ou estão indiretamente implicados. Qualquer alteração que ocorra fora da escola e que passe a ser dominante no sistema da subjetividade social, ao afetar os sujeitos da instituição escolar, afeta também a forma original da configuração subjetiva desse espaço.

A respeito disso, González Rey (2008, p. 235) escreveu:

Na subjetividade social tomam forma subjetiva uma multiplicidade efeitos e de contradições de todas as esferas da vida social, que resultam inacessíveis em sua aparência social. Tal subjetividade integra, em produções subjetivas de cada espaço social concreto, miscelânea de processos subjetivos que têm origens em outros espaços da vida social. O que é interessante é que a pessoa é a portadora desses processos subjetivos em seu trânsito simultâneo por múltiplos espaços sociais. A pessoa é um sistema complexo nos múltiplos sistemas sociais em que atua.

O autor não identifica a subjetividade social como instância *supraindividual*, uma vez que se configura pela participação ativa do sujeito, denominado de *complexo sistema de múltiplos sistemas sociais em que atua*. As configurações subjetivas que se revelam no nível social são inseparáveis da ação de sujeitos emocionalmente implicados com os cenários sociais nos quais desenvolvem suas práticas. Isso reitera a ideia de que os processos sociais não são *externos* às ações individuais, pois se organizam em um sistema subjetivo no qual o sujeito é, ao mesmo tempo, constituinte e constituído (GONZÁLEZ REY, 2005a).

O indivíduo e a sociedade, deste modo, não estabelecem uma relação de correspondência biunívoca, ou seja, o sistema subjetivo que constitui o indivíduo não representa uma reprodução mecânica do sistema subjetivo dos espaços da vida social aos quais se vincula. Os dois sistemas se desenvolvem de forma simultânea e inter-relacionada e, mesmo que a organização subjetiva da sociedade anteceda o desenvolvimento pessoal, as influências são recíprocas, considerando que o surgimento do sujeito gera novos processos de subjetividade social, modificando o funcionamento sistêmico anterior (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007).

Na citação abaixo, é possível perceber o caráter complexo da relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual:

Os sentidos subjetivos de cada um desses níveis não se relacionam como se fossem externos entre si, influenciando-se por meio de uma externalidade. Cada nível está intrinsecamente organizado no outro, na especificidade de sua produção singular de sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 64).

A vida social é culturalmente organizada, ou seja, é marcada por uma dimensão simbólica, e os sentidos subjetivos emergem dessa realidade. A cultura é um sistema no qual as produções sociais, como os discursos, os mitos, as representações sociais, as ideologias, entre outras, integram-se e a definem subjetivamente no espaço e tempo de uma sociedade. As construções sociais que se expressam na subjetividade social surgem configuradas nas subjetividades individuais de forma singular, definindo desdobramentos diversos, inclusive produções subjetivas alternativas aos processos de subjetivação demarcados pela sociedade. É na tensão da relação entre sujeito e sociedade que o sistema subjetivo se desenvolve.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

A atual política de educação especial tem lançado novos desafios para a prática educativa, sobretudo, quando o foco de análise recai sobre o professor que a legislação define como *especialista*. Nesse contexto, as indefinições a respeito da formação inicial, as contraditórias iniciativas do poder público quanto a formação em serviço, a proliferação mercadológica de cursos de pós-graduação *lato sensu* em educação especial e os limites impostos pela política governamental para uma prática educativa que envolva colaboração entre os diferentes profissionais da escola são pontos que merecem destaque.

O presente capítulo tem como objetivo analisar as contradições e desafios para a prática educativa diante de alunos público-alvo da educação especial. Examinaremos o modelo de *integração* e a consolidação do discurso de *inclusão* nas políticas públicas de educação no Brasil e discutiremos, com base na realidade brasileira, as questões que se colocam à formação e prática educativa para a concretização do paradigma inclusivo.

3.1 Da Integração à consolidação do discurso de Inclusão

No Brasil, os princípios da inclusão escolar, propagados por organismos internacionais, passaram, nos anos de 1990, a influenciar a formulação de políticas educacionais, garantindo a matrícula de pessoas que, historicamente, estiveram à margem da sociedade. Esse fenômeno, no entanto, instituiu-se em contexto de reformas administrativas e regulação econômica (KASSAR, 2012), o que culminou na desarticulação com as condições concretas para a sua efetivação. Passados vinte anos desde a Declaração de Salamanca (1994), o País ainda enfrenta grandes desafios para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O modelo segregado de Educação Especial, que nos países desenvolvidos já se constituía como sistema totalmente paralelo à educação comum, passou a ser questionado a partir de 1960, como consequência dos movimentos sociais pelos direitos humanos e da crise de diferentes dimensões da vida social, em especial, da econômica (BURSZTYN, 2007; LEPRI, 2012; MENDES, 2010; SILVA, 2001). Surge, então, a proposta de *integração*, antecessora do modelo inclusivo, que se fundamentava em argumentos morais, racionais e científicos, embora também fosse alternativa aos problemas econômicos desencadeados pela crise do petróleo.

Sobre isso, destacamos que entre 1870 e 1970, houve intensificação da criação do Estado de Bem-Estar Social, o qual, com a crise do petróleo, teve seu papel reduzido (BURSZTYN, 2007). Esse fenômeno resultou na diminuição das iniciativas voltadas à proteção

social, considerando que a orientação doutrinária e ideológica passou a ser “[...] o princípio de que a regulação ocorreria pelas forças do mercado” (BURSZTYN, 2007, p. 32). Nesse sentido, o mercado, não mais o Estado, tornou-se a instância reguladora da inclusão (MAGALHÃES; STOER, 2006) e, como consequência, as diferenças entre as sociedades e dentro de uma mesma sociedade se tornaram expressivas.

Diante dessa realidade, as práticas educacionais integradoras, sustentadas pela filosofia da “normalização” (GLAT; FERNANDES, 2005; FERREIRA, 2006; JANNUZZI, 2004; MENDES, 2010), apesar do valor ético que carregavam, representavam, também, uma economia para os cofres públicos. A educação segregada acarretava em um custo elevado e, no contexto de crise econômica mundial, integrar alunos com deficiências aos serviços educacionais já disponíveis na comunidade era a alternativa mais viável (MENDES, 2010).

No Brasil, a filosofia da *normalização* ganha expressividade na década de 1980, com o processo de redemocratização do país. A apropriação dessa filosofia pela Educação Especial brasileira, ao contrário do que ocorreu nos países desenvolvidos, não foi antecedida pela institucionalização veemente das pessoas com deficiência (MENDES, 2010). Além disso, o paradigma da integração escolar no país produziu a proliferação de classes especiais que continuaram a reproduzir um modelo segregado de educação, não ampliando, portanto, as oportunidades educacionais. Nas palavras de Mendes (2010, p. 30):

[...] estabelecendo um mecanismo mais sutil de exclusão, houve o fortalecimento do sistema paralelo e segregado de ensino, que nem trouxe benefícios políticos nem atendeu aos objetivos para os quais elas foram criadas tal como a propagada integração escolar e social de alunos com deficiências.

Na literatura especializada, há diferentes perspectivas de integração escolar (MENDES, 2010). Todavia, de maneira geral, esse paradigma da *integração* propõe que os serviços especializados devem ser previstos em um *continuum* e funcionar como suporte à integração de alunos com deficiências às classes comuns, não de forma segregada. A ordem de prioridade seria a seguinte: classe comum; classe especial; escola especial e atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar. Deste modo, o encaminhamento de alunos aos serviços especializados ocorreria somente quando necessário, e, mesmo assim, a meta seria “[...] movê-los a fim de ocupar a classe comum ‘tão logo possível’” (PRIETO, 2006, p. 39).

Na integração, o espaço das escolas e classes especiais era destinado à preparação dos alunos com deficiências para o ingresso nas classes comuns. No espaço comum de ensino-aprendizagem não havia qualquer modificação na estrutura e funcionamento, uma vez que a

única mudança deveria ocorrer com o aluno, o qual, valendo-se do suporte recebido nos serviços especializados, deveria se adaptar às condições impostas. O problema era o aluno com deficiência e à escola competia apenas aceitar aqueles que fossem considerados aptos para o acompanhamento das atividades escolares (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Apesar das contradições, o paradigma da integração escolar possibilitou a construção da representação social da deficiência por meio da imagem da *pessoa* (LEPRI, 2012). Ao partir de um modelo social, possibilitou a superação de concepções naturalizantes que representavam a deficiência como condição orgânica, desvinculada dos processos histórico-culturais. A imagem da *pessoa*, enquanto produção de sentido que se integra à subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a, 2005b, 2007), permitiu, pelo menos no plano ideativo, o reconhecimento de direitos e a abertura para a inclusão.

A partir de 1980, a Educação Especial toma novos rumos nos países europeus e nos Estados Unidos e a Educação Inclusiva, como a conhecemos hoje, passa a ser formulada. Essa proposta representa a aplicação prática no contexto educacional do movimento mundial pela *inclusão social*, o qual implicava a construção de uma sociedade democrática, participativa, que respeita, aceita e reconhece politicamente as diferenças (MENDES, 2010). A inclusão, ao contrário da integração, propõe que todo e qualquer pessoa deve ser inserido na escola regular, denominada, simplesmente, de *escola*, a qual deve se reestruturar para atender as necessidades educacionais especiais dos seus alunos. Para Prieto (2006, p. 40), a educação inclusiva é:

[...] um ‘novo paradigma’, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Alguns dos seus marcos internacionais foram a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais* (1994), realizada em Salamanca, na Espanha, e a *Convenção da Guatemala* (1999). As declarações deflagradas nas conferências passaram a orientar a formulação de políticas públicas educacionais nos países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU), inclusive, no Brasil, onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 já se apropriava dos princípios da educação inclusiva (DENARI, 2006; FERREIRA, 2006).

O outro lado da *moeda*, no entanto, é apontado por Mendes (2010, p. 23), quando afirma:

[...] é preciso reconhecer que, muitas vezes a chancela das nossas autoridades a tais documentos representa um ato meramente burocrático, obrigatório em função da dependência financeira ou política do país, mas sem que haja de fato a intenção política de cumprir com o que está sendo acordado.

Ante as fissuras do sistema de educação nacional, o Brasil vinha sendo pressionado por agências multilaterais para implementar políticas de *Educação para Todos* e de *Educação Inclusiva*, a fim de garantir, também, empréstimos internacionais (MENDES, 2011). Nesse sentido, a incorporação de interesses globais às políticas educacionais brasileiras é um ponto controverso, uma vez que tais interesses estão compactuados com a manutenção do sistema de produção capitalista e da própria relação de dependência (KASSAR, 2012).

No Brasil, nos anos de 1990, as políticas sociais universais reguladas pelo Estado, entre elas, a educação, foram prescritas em um período de regulação e restrição econômica (KASSAR, 2012; MACIEL; KASSAR, 2011) e a incorporação da proposta inclusiva ocorreu sem a devida articulação com as condições concretas para a sua operacionalização. Portanto, a *obediência devida ao texto*, desde então, tem culminado na *burocratização* do aluno em situação de inclusão (SKLIAR, 2006), o qual, muitas vezes, é submetido a uma inclusão marginal (MARTINS, 1997 apud PATTO, 2008), sem que se efetive sua participação plena nos processos educativos, como constatamos em pesquisa realizada (LEAL, 2011).

Diante disso, destacamos que a reificação da inclusão como uma entidade estática, naturalizada, reflexo de um paradigma simplificador, oculta os processos complexos que a constitui e as reais condições em que a política educacional é operacionalizada. O paradigma inclusivo, sob o aspecto de produção ideológica, revela-se como ferramenta de redefinição de concepções e valores configurados na complexa rede do tecido social, entretanto, é protagonizada pela precariedade da escola pública, que se revela, por exemplo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Alguns autores (por exemplo, MACIEL; KASSAR, 2011; VEIGA-NETO, 2011) argumentam que o discurso da inclusão oculta o controle social exercido pelos grupos dominantes e, ao reiterar a lógica do mercado, não representa, necessariamente, o oposto da exclusão.

Ainda que a educação inclusiva abra as portas da escola para as *diferenças* e para a construção de uma sociedade mais igualitária, a inclusão social também depende de fatores que estão além da escola. As reflexões sobre os processos de inclusão social fomentados pela escola devem ser contrapostas pelos processos de exclusão que, da mesma forma, tem origem nesse espaço e que refletem as contradições da sociedade (MAGALHÃES; STOER, 2006).

3.4 A educação inclusiva e as contradições da formação e prática educativa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), preconizadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), garantem a matrícula e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino a educandos com Deficiências, Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno do Espectro Autista³. Nesse contexto, a Educação Especial passa a ser parte integrante da educação geral, o que demanda um novo olhar sobre a formação docente, em especial, a formação dos profissionais que atuam com o AEE no âmbito da inclusão escolar.

A formação de professores, como campo de produção de conhecimento, tem assumido novos rumos no atual momento histórico. A superação da perspectiva tradicional do ensino e do currículo escolar, que sustenta uma ideologia conservadora e naturalizante a respeito das relações de poder e da desigualdade social, abre novas possibilidades para se pensar a escolarização e, em particular, a inclusão de alunos PAEE. A escola não é instituição *neutra*, mero espaço de *instrução*, visto que que ideologias e interesses econômicos e políticos se expressam na organização subjetiva de suas configurações. Deste modo, a formação de professores, como destaca Giroux (1997), não pode ser concebida como *treinamento de habilidades práticas*. Diante da função *ideologizante* da escola na sociedade capitalista, discute-se sobre a urgência de um professor que assuma a identidade de intelectual transformador, por meio de uma prática reflexiva que transcenda a dimensão técnica.

A perspectiva crítica na literatura científica de formação de professores beneficia práticas educativas inclusivas, dentre estas, as destinadas aos alunos com necessidades educacionais mais diferenciadas (MENDES, 2010). A inclusão escolar, dado seu caráter complexo, diverso e imprevisível, anseia por um professor que se posicione como *sujeito*, nos termos de González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2007), e atue de forma reflexiva, crítica e criativa ante as demandas sociais e pessoais, assumindo o compromisso ético e político com a escolarização das *diferenças* e com a promoção da inclusão social.

No Brasil, segundo Mendes (2011), a realidade da educação de pessoas público-alvo da educação especial ainda se caracteriza por três vertentes: há um forte subsistema, patrocinado

³ Nos documentos oficiais consta o termo “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, substituído por “Transtorno do Espectro Autista” no DSM-V (2013). Klin (2006) destaca que os debates atuais não vêm focando as demarcações nosológicas das síndromes categorizadas nos TGDs, mas os fatores que determinam as diferentes manifestações clínicas. A tese de um “*continuum* autista” tem se tornado cada vez mais comum. O termo “espectro autista”, criado pela psiquiatra inglesa Lorna Wing no final da década de 1970 (BOSA, 2002), exprime a inter-relação entre as síndromes que faziam parte da categoria dos TGDs.

por várias instâncias do poder público, que se mantém nos limites do assistencialismo filantrópico; há um sistema educacional fragilizado, que vem sendo pressionado a abrir espaço para essa população, e, por fim, um ponto alarmante: uma parcela considerável de pessoas público-alvo da educação especial ainda permanece à margem de qualquer tipo de escola. Sobre isso, a autora argumenta com um dado oficial do MEC, do ano de 2008, que indica que 71% das pessoas entre zero a 18 anos, vinculadas ao “Benefício de Prestação Continuada” (destinado à idosos e pessoas com deficiência, de qualquer idade), não frequentavam qualquer tipo de escola (BRASIL, 2009a *apud* MENDES, 2011).

Além disso, a respeito da fragilização do sistema educacional, é importante destacar que a Educação Especial, no País, ainda enfrenta problemas (MENDES, 2010), ou seja: a oferta de serviços e oportunidades educacionais é escassa; ainda prevalece um modelo de Educação Especial segregado, discriminatório e marginalizante, baseado em escolas e classes especiais; o poder público (federal, estadual e municipal) continua omissos na prestação direta de serviços educacionais especializados, além de incentivar, explicitamente, a iniciativa privada, responsável por quase metade das matrículas dessa população; por fim, as projeções para o atendimento das necessidades dos usuários em termos de evolução de serviços são negativas, considerando que, dada a estimativa de crescimento do público-alvo da Educação Especial, o Brasil precisaria de 20 anos para atendê-lo.

Diante da realidade apontada, levantamos os seguintes questionamentos: Quais as implicações da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva para a formação docente, sobretudo, no domínio da educação especial? Que processos formativos os professores têm vivenciado? A formação tem garantido práticas educativas inclusivas? Qual o *lugar da docência* nas práticas dos profissionais que atuam no AEE?

O tema da formação de professores para a Educação Especial no âmbito da proposta inclusiva é marcado por controvérsias, considerando a diversidade de opiniões assumidas em realidades distintas e os vários modelos e titulações que nessa formação incidem (DENARI, 2006). A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ao garantir o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, destaca que as escolas devem organizar seus espaços com a presença de dois tipos de professores: os da classe comum, *capacitados*, e os de Educação Especial, *especializados*, os quais devem atuar de forma colaborativa.

A respeito dos professores da classe comum, o documento (BRASIL, 2001, p. 5), no parágrafo primeiro do Art. 18, define:

São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...]

Apesar de um número significativo de universidades e instituições de Ensino Superior incluírem, em suas licenciaturas, conteúdos sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva, prevalece uma grande diversidade de enfoques e os conteúdos são contemplados, predominantemente, em cursos de formação de professores para os anos iniciais (BUENO; MARIN, 2011). Além disso, um estudo realizado por Gatti (2010) a respeito de vários aspectos da formação de professores no Brasil evidenciou que disciplinas relativas à Educação Especial representam apenas 3,8% do conjunto e que, nas ementas, a abordagem assume um caráter mais genérico ou descritivo, com pouca referência a práticas educativas. Assim, não é possível afirmar que os professores da classe comum estejam efetivamente capacitados.

Outro ponto é que o debate da inclusão, na maioria das vezes, limitado aos alunos com *deficiência*, quando integrado aos currículos de formação de professores, dá-se de forma isolada e desconectada da concepção epistemológica de educação, impedindo a reflexão sobre a teoria/prática pedagógica em si (DORZIAT, 2011). O debate tem sido promovido quase que exclusivamente nas disciplinas específicas de educação especial e, mesmo assim, tem se mantido restrito aos aspectos descritivos que definem os alunos com *deficiência*, sem articulação mais significativa com as práticas educativas.

Quanto aos professores de educação especial, o documento (BRASIL, 2001, p. 5), no parágrafo terceiro do Art. 18, destaca:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

E continua, no parágrafo quarto:

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização,

pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Apesar das determinações legais, os processos formativos do professor de Educação Especial são marcados por contradições, como: a ausência de diretriz política; o descompasso quanto à sua formação inicial; o deslocamento da formação para cursos de pós-graduação *lato sensu*, em sua maioria, vinculados ao mercado de formação docente; e pela forte ênfase no modelo segregado, não colaborativo (BUENO; MARIN, 2011; DENARI, 2006; GARCIA, 2011; MENDES, 2011).

Segundo Denari (2006), a formação do professor para a educação especial demandada pela proposta da educação inclusiva deve contemplar as seguintes prerrogativas: ocorrer em nível superior, o que contrapõe qualquer formação em nível médio e em outras alternativas aligeiradas; a parte específica da formação deve ser sustentada em uma base comum, para que se assegure que, antes de tudo, o profissional seja um professor; e a parte específica deve ter como finalidade a atuação *colaborativa* entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, centrando o apoio pedagógico, sobretudo, no espaço da sala de aula regular.

A formação do professor de Educação Especial em nível superior, tradicionalmente, ocorria nos cursos de graduação em Pedagogia, por meio de habilitação específica, em um modelo que ficou conhecido como 3 + 1, no qual a formação geral para a docência se dava em três anos, e, no período de um ano, o formando tinha acesso a disciplinas e estágios específicos. A formação universitária desse professor na habilitação da Pedagogia, em geral, colocava a formação docente como um subproduto, privilegiando a formação do especialista (MENDES, 2011).

O fato é que, no Brasil, existe uma lacuna na formação de profissionais de educação especial no ensino superior, ou seja, há poucas licenciaturas específicas da área. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, extingue o modelo de habilitações, acarretando em consequências diretas para a formação docente de especialistas. Somado a isso, as universidades brasileiras pouco se mobilizaram para reestruturar seus cursos de formação de professores a fim de atender aos preceitos legais da inclusão de alunos público-alvo da educação especial (CHACON, 2001 apud MENDES, 2011).

O desenrolar disso é a proliferação mercadológica, no País, de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva para tentar preencher as fissuras geradas pela fragilização das políticas de formação de professores, mas que, por outro lado,

produz consequências desastrosas (BUENO; MARIN, 2011; GARCIA, 2011). Tais cursos de especialização apresentam uma diversidade de *enfoques*, atribuem pouca relevância aos aspectos especificamente pedagógicos e, como não existe uma normatização e não fazem parte de políticas públicas, não contemplam necessidades regionais, estaduais ou locais (BUENO; MARIN, 2011). Essa realidade, provavelmente, materializa-se na fragilidade das práticas de muitos profissionais que atuam no âmbito da educação especial, os quais, devidamente *certificados* por esses cursos, legitimam sua participação no contexto do AEE.

A despeito disso, o documento publicado em 2007, com o título de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), reitera os dispositivos legais que asseguram a inclusão de alunos PAEE e destaca a necessidade de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento, em consonância com as leis e resoluções, define que o AEE deve ocorrer em classes comuns, salas de recursos, classes hospitalares, centros de AEE e núcleos de acessibilidade no ensino superior, não sendo substitutivo à escolarização. Deste modo, esse atendimento deve prover “[...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e os códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2007, p. 10).

Embora o documento não tenha o caráter fático da legislação, visto que se trata de uma proposição de governo, não de Estado (BUENO, 2013), tem sido alvo de críticas quanto ao que propõe em relação à formação de professores de Educação Especial. A respeito disso, Mendes (2011) apresenta os seguintes pontos: a) apesar da ausência da possibilidade de atuação do professor em classes especiais, permanece a lógica do *continuum* de serviços baseada na integração, considerando que o *locus* privilegiado de atuação docente é a classe de recursos multifuncionais; b) a proposta de formação do professor é complexa, já que deve envolver conhecimentos e habilidades diversos, que contemplem todos os tipos de alunos público-alvo da educação especial, em todos os níveis, modalidades e *locus* de ensino; c) contraditoriamente, o documento, ao especificar os profissionais de AEE, não referencia funções docentes propriamente ditas; d) a descrição do AEE está restrita a algumas categorias de alunos, sem que fique claro o papel do professor especializado; e) o documento não considera a possibilidade de formação inicial do professor.

Dentre os pontos listados, destacamos que a delimitação da sala de recursos multifuncionais como o espaço privilegiado para o Atendimento Educacional Especializado, e não o espaço da sala de aula comum, além dos programas do MEC de formação de professores (MENDES, 2011), os quais privilegiam o professor de Educação Especial em detrimento do professor regular, podem afetar a subjetividade social da escola, interferindo na implementação

de práticas *orgânicas* e *colaborativas*. Diante dessa realidade, e considerando o caráter complementar/suplementar do AEE no contra turno, a exclusão persiste, uma vez que não existe articulação entre o trabalho especializado e o trabalho pedagógico de professores, nos termos da lei, *especialistas* e *capacitados* (DORZIAT, 2011).

Nesse sentido, a Educação Especial brasileira, materializada na Política Nacional de Educacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), ainda se sustenta em um *modus operandi* clínico, tecnicista, paralelo à escolarização formal (GARCIA, 2011), o qual precisa ser superado na formação do professor, sobretudo, do professor de Educação Especial, para que este profissional, ao se constituir como *sujeito*, produza novos espaços de subjetivação na escola.

A discussão evidenciou a fragilidade do sistema educacional brasileiro diante da nova realidade produzida pela inclusão de alunos público-alvo da educação especial. A escassez de oferta de serviços educacionais especializados pelo poder público e o incentivo à iniciativa privada, que se mantém como um forte subsistema, denuncia a política neoliberal dos governos, a qual caminha em uma direção contrária a uma proposta verdadeiramente inclusiva.

Além disso, precisamos avançar na formação docente para a Educação Especial na perspectiva da inclusão, considerando que nossa realidade é representada por lacunas na formação dos profissionais, sobretudo, dos que atuam com Atendimento Educacional Especializado. Deste modo, entendemos que a implementação de políticas públicas específicas, que contemplem não somente os espaços de formação continuada, mas também de cursos de licenciatura em Educação Especial, assume um caráter emergencial, tendo em vista a estimativa de demanda para os serviços especializados. A nosso ver, não é possível oferecer uma educação de qualidade com a oferta de cursos aligeirados ou especializações descontextualizadas que pouco contribuem para a implementação de práticas educativas inclusivas.

Debater o tema da formação de professores no contexto das políticas educacionais de inclusão também implica situá-lo nas grandes questões que constituem a problemática da formação docente. Sendo assim, é preciso entender que, além dos dilemas próprios à Educação Especial, como, por exemplo, a manutenção do *modus operandi* clínico, professores, *regulares* ou *especialistas*, tem sofrido um progressivo processo de proletarização do seu *fazer*, o que tem culminado em uma consequência trágica: a perda de sua autonomia (CONTRERAS, 2002). Nesse sentido, o resgate da posição de *sujeito* do professor, como profissional que reflete sobre sua prática, constitui-se como uma alternativa que deve ser incorporada aos contextos formativos, sobretudo, do professor de Educação Especial.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A educação escolar é um processo complexo que se constitui como objeto de investigação científica dos mais diferentes campos disciplinares, dentre eles, a psicologia. É nesse cenário que a psicologia da educação emerge como uma disciplina científica que tem como objeto de estudo o fenômeno psicológico vinculado aos processos educacionais, em especial, aos escolares. Na perspectiva teórica que assumimos, o fenômeno psicológico se expressa no conceito de subjetividade, que amplia o olhar sobre os processos e formas de organização da existência humana ao dar visibilidade a uma dimensão qualitativamente distinta de outras zonas do real. Os processos subjetivos se integram à educação escolar, manifestando-se não somente nas configurações subjetivas dos agentes ou sujeitos, mas também nas configurações subjetivas dos espaços sociais nos quais a educação escolar se desdobra.

O conceito de subjetividade que orientou a construção do nosso modelo teórico e a ação da pesquisa que realizamos tem implicações epistemológicas e metodológicas, as quais denotam uma nova forma de produzir conhecimento científico no domínio das ciências sociais, sobretudo, da psicologia. Deste modo, este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa realizada, partindo do debate sobre a Epistemologia Qualitativa de González Rey (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2005c, 2011; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) e a proposta metodológica que o autor denominou de pesquisa construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

4.1 Epistemologia Qualitativa

O estudo dos processos subjetivos sociais que configuram a prática educativa de professores com os alunos da educação especial parte de uma questão teórica que tem implicações epistemológicas e metodológicas: o que é a subjetividade e de que modo ela se diferencia de outros processos e formas de organização da existência humana? A subjetividade representa um sistema complexo que demanda uma nova forma de produzir conhecimento científico, uma forma que se expressa como alternativa ao modelo empírico-instrumental presente na pesquisa psicológica de forma geral e, em particular, na pesquisa psicoeducacional. Em nossa investigação, partimos da Epistemologia Qualitativa de González Rey (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2005c, 2011; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) e, em termos metodológicos, do modelo de pesquisa construtivo-interpretativa

desenvolvido pelo autor (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), experiência que foi marcada por desafios que geraram reflexões, emoções e ações diversas e contraditórias.

Nossa trajetória como pesquisador teve início no mestrado, momento no qual nos aproximamos da proposta teórica, epistemológica e metodológica de González Rey, o que gerou uma ruptura com todo o processo formativo até aquele momento, não somente pela novidade das ideias do autor, mas também pela própria exigência de se consolidar a identidade de pesquisador como pré-requisito para a obtenção do título de mestre. Nossa graduação em psicologia, que teve início no ano de 2002, ocorreu no contexto do ensino privado, em um momento histórico no qual as instituições particulares de ensino superior se consolidavam no Estado do Piauí. Na subjetividade social piauiense da época, as faculdades particulares apareciam como cenários de um ensino sem qualidade, pouco criterioso, de desconfiança e descrédito em relação aos profissionais que formavam. Isso, evidentemente, era vivenciado de forma diferenciada pelos protagonistas que ocupavam esses espaços, como, por exemplo, professores e alunos, produzindo tensões que levavam a caminhos acadêmicos diversos.

Ainda que o curso de psicologia que frequentamos fosse o primeiro do Estado, naquele momento, o foco principal da qualificação era a formação técnica, voltada para o mercado de trabalho. A pesquisa assumia um lugar secundário, incipiente, restrito a duas disciplinas no currículo que, embora promovessem as primeiras reflexões a respeito dessa atividade social, limitavam-se à dimensão metodológica, sem reflexões mais profundas sobre epistemologia, o que de certa forma nos levava a crer que só havia um modelo de ciência, o qual deveria ser adotado por todos. Lá, aprendemos, por exemplo, que a diferença entre pesquisa quantitativa e qualitativa era meramente metodológica, e que a pesquisa qualitativa, por sua vez, embora taxada como uma forma de produção alternativa de conhecimento científico, era limitada em suas possibilidades de generalização e legitimidade.

Configurada por uma formação profissional ainda frágil do ponto de vista da pesquisa, pela imaturidade acadêmica e pessoal do pesquisador e por necessidades mais pontuais que se expressavam na época, nossa escolha por metodologias qualitativas na graduação ocorreu muito mais pela aparente e falsa facilidade do seu manuseio, em contraposição às exigências estatísticas e instrumentalistas da pesquisa quantitativa, do que por qualquer outro motivo. Na configuração subjetiva da escolha pelas metodologias qualitativas esteve presente um fluxo diverso e contraditório de sentidos subjetivos, com origem em configurações subjetivas pessoais e sociais, muitos dos quais sequer são passíveis de representação. O fato é que essas questões formativas não puderam ser resolvidas na graduação e os motivos se configuravam e transitavam em níveis diversos, entre os quais, o individual e o institucional. O próprio corpo

docente no período não pertencia a uma tradição de pesquisa, sendo, em sua maioria, composto por profissionais recrutados do mercado de trabalho para assumirem a nova função de professores universitários.

Durante o mestrado em educação na Universidade Federal do Piauí, o encontro com a teoria da subjetividade, com a epistemologia qualitativa e com o que, posteriormente, passamos a conhecer como pesquisa construtivo-interpretativa ocorreu em um cenário de informalidade. Embora no mestrado tenhamos estudado disciplinas como psicologia da educação, pesquisa educacional, conceitos-chaves da teoria sócio-histórica, entre outras discussões afins, os sistemas teórico, epistemológico e metodológico em questão não estavam presentes nos debates de sala de aula. A obra de González Rey nos foi apresentada pela orientadora no contexto de uma relação marcada pela identificação, afetividade e diálogo, portanto, em meio a uma emocionalidade que facilitou o encontro e que, aliada às nossas próprias necessidades, tornou a experiência significativa do ponto de vista emocional. O estudo da teoria da subjetividade e das implicações epistemológicas e metodológicas que decorriam do sistema teórico nos fez repensar o projeto de pesquisa que havíamos submetido ao processo seletivo do mestrado, o qual, embora partisse de uma metodologia qualitativa, tendo como perspectiva teórica a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, encontrava-se nos limites de uma epistemologia positivista, situação que não estávamos cientes até o momento. Mais do que a expressão de uma limitação individual, a situação relatada denotava uma problemática que a psicologia enquanto ciência enfrenta até os dias de hoje. A respeito disso, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 26) destacam:

[...] longe de pensar uma epistemologia capaz de orientar uma metodologia diferenciada para um tema diferenciado, a psicologia importou rótulos filosóficos gerais para justificar procedimentos metodológicos isolados orientados aos mais diversos temas de pesquisa. Nesse processo, longe de aprofundar as possíveis formas que a fenomenologia, o marxismo ou a hermenêutica poderiam tomar nos fundamentos epistemológicos de um novo modo de fazer pesquisa, os psicólogos banalizaram esses posicionamentos filosóficos através de pesquisas que não explicitavam a relação entre essas filosofias e o fazer metodológico desenvolvido nas pesquisas.

A citação nos mostra que o debate filosófico no âmbito da ciência psicológica não possibilitou, de igual modo, o desenvolvimento epistemológico do campo, refletindo a dissociação entre teoria, epistemologia e metodologia na produção do conhecimento científico. Ainda que a pesquisa qualitativa tenha surgido na psicologia como uma alternativa à pesquisa quantitativa dominante, pautada no positivismo lógico, o debate tem ignorado as bases

epistemológicas que sustentam os estudos, mantendo-os nos limites de um enfoque puramente instrumental. No mestrado, já estávamos cientes de que o qualitativo para González Rey não se limita aos aspectos metodológicos da pesquisa, uma vez que representa a expressão de uma nova epistemologia para a produção de conhecimento científico sobre a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2005c, 2011; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), ideia que rompeu, em nossa percepção, com todo e qualquer debate proporcionado pela experiência formal do mestrado naquela época.

Deste modo, para González Rey (2005a, 2005c, 2011), a produção de conhecimento científico pela psicologia sobre a subjetividade humana deve contemplar uma reconstrução epistemológica, considerando que a pesquisa psicológica tradicional, dentre as quais algumas propostas qualitativas que se configuram como expressão de perspectivas filosóficas na ciência psicológica, como a fenomenologia, por exemplo, têm se mostrado limitada na compreensão de campos complexos da existência humana, uma vez que a opção metodológica, com frequência, não é acompanhada de reflexões a respeito dos princípios epistemológicos que fundamentam a produção científica. O debate tem mostrado que a tradição de pesquisa na psicologia e nas demais ciências sociais tem se caracterizado pela moldura formal, instrumental e quantitativa que se apresenta como o “método científico” nessas ciências, e que, pela ausência de debate epistemológico nas metodologias qualitativas alternativas, também está presente, de algum modo, nesses modelos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Na experiência do mestrado, nosso contato com a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005c, 2011), proposta epistemológica desenvolvida pelo autor, ocorreu sob o argumento de que retrata uma alternativa à epistemologia hegemônica na psicologia e aos modelos disponíveis de pesquisa qualitativa, reflexões que puderam ser aprofundadas, posteriormente, no doutorado. A construção teórica sobre a subjetividade, que a compreende como um processo qualitativamente distinto, que expressa uma realidade diferenciada, uma forma de registro particular que não se manifesta de maneira direta em nenhuma das expressões humanas e que não é determinado mecanicamente por qualquer processo biológico ou social, exige uma proposta epistemológica que supere os pilares da certeza da ciência moderna (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). É nesse cenário que a Epistemologia Qualitativa se constitui como um caminho alternativo, representando um novo olhar no campo das ciências sociais, em especial, da psicologia.

O uso do termo “qualitativo” na proposta epistemológica de González Rey tem uma razão. Quando a terminologia foi definida, no ano de 1997, a principal inquietação do autor era a forma como os psicólogos se utilizavam da pesquisa qualitativa, ou seja, como um recurso

meramente instrumental, metodológico, sem nenhuma consciência teórica ou epistemológica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). A Epistemologia Qualitativa abre o debate epistemológico na pesquisa em psicologia e define os princípios que devem orientar a produção de conhecimento científico no domínio da subjetividade humana. O principal alvo de críticas do autor é o positivismo lógico e a maneira como se consolidou no campo das ciências sociais e, em particular, na psicologia, sustentando o modelo empírico-instrumental de pesquisa ainda fortemente presente em grandes centros de produção de conhecimento psicológico no País. A quantificação de processos subjetivos, o caráter a-teórico das produções científicas, a ênfase no empírico e o forte instrumentalismo, aspectos já apontados anteriormente, são princípios positivistas questionados pela Epistemologia Qualitativa.

Uma reconstrução epistemológica significa compreender que a pretensão positivista não pode ser concretizada no campo das ciências sociais, e podemos depreender que também no contexto educacional, uma vez que os objetos destas ciências são, ao mesmo tempo, sujeitos, conforme Ibáñez (apud GONZÁLEZ REY, 2011, p. 26), com a mesma capacidade de distinção e objetivação dos pesquisadores sociais. Além disso, como afirma González Rey (2011, p. 28):

[...] a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção.

Essa concepção de ciência como produção diferenciada de sujeitos individuais resgata o lugar central do pesquisador como produtor de ideias e, conseqüentemente, da teoria como princípio fundamental do conhecimento científico. Diante do caráter implícito da subjetividade, esse princípio se torna relevante, uma vez que, na epistemologia positivista, a postura radicalmente não-teórica reduziu as entidades conceituais a um vínculo direto com o momento empírico, empobrecendo as teorias sobre a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005c).

A pesquisa orientada pela Epistemologia Qualitativa se constitui como um processo de construção teórica, por meio do qual o pesquisador, compreendido como sujeito no processo de produção do conhecimento, deve construir um modelo teórico a respeito das configurações subjetivas da questão estudada. Isso fica evidente na citação de González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 113), quando afirmam que:

Em termos epistemológicos e metodológicos, as configurações subjetivas representam modelos que devem ser construídos no curso da pesquisa, o que cria uma relação inédita entre conceitos que orientam e que, ao mesmo tempo,

precisam ser construídos ao longo dela, num processo que toma infinitas formas singulares que, nessa diversidade, permitem a construção da configuração subjetiva da questão em investigação.

Em nossa pesquisa de doutorado, a questão investigada foi a forma como professores vivenciam a subjetividade social da escola na qual atuam em sua prática educativa diante de alunos público-alvo da educação especial. Nesse sentido, o modelo teórico produzido, em tese, deve dar conta da configuração subjetiva dessa prática no cenário social concreto no qual é desenvolvida. Isso significa dizer que o foco principal é construir informações sobre o fluxo de sentidos subjetivos que se integra ao momento de ação do professor com os alunos em questão, dando maior ênfase aos sentidos subjetivos com origem nas configurações subjetivas sociais da escola e a forma como é vivenciada pelo participante. Na Epistemologia Qualitativa, o modelo teórico deve sempre expressar as ideias e construções do pesquisador na forma individualizada e singularizada de sua produção, sem qualquer dependência de uma lógica externa de pensamento, como acontece nas pesquisas hipotético-dedutivas.

A respeito da centralidade do pesquisador no processo de produção de conhecimento, os autores (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 111) argumentam:

É pelo caráter vivo desse processo, sempre cheio de imprevistos, que o pesquisador precisa estar o tempo todo se posicionando e acompanhando caminhos diferentes frente às múltiplas informações que recebe, o que me levou a definir esta forma de trabalho como ‘lógica configuracional’, pois se configura num jogo permanente de indicadores e ideias que aparecem sem outro apoio que a própria construção do pesquisador, que é um aspecto central desse processo.

O resgate do sujeito como categoria epistemológica na produção do conhecimento científico sobre a subjetividade humana é coerente com a perspectiva teórica desenvolvida pelo autor, que elege a categoria de sujeito como uma das principais categorias da teoria da subjetividade. A lógica configuracional, que orienta as formas de pensamento do pesquisador, colocando-o em um lugar central, e as operações intelectuais que levam à construção do conhecimento científico a respeito da questão investigada, foi um dos pontos mais difíceis de compreender em nossa primeira aproximação com o sistema epistemológico de González Rey, uma vez que nos colocava diante de duas problemáticas: como deveríamos nos relacionar com a teoria da subjetividade no momento empírico da pesquisa, considerando que este emerge como momento de construção teórica, e de que forma o conhecimento científico construído por nós poderia ser legitimado e generalizado.

Sobre o primeiro ponto, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 37) destacam:

As teorias são geradoras de modelos de pensamento que oferecem meios para a produção teórica dos pesquisadores, porém as teorias não podem fornecer os significados singulares que emergem nas pesquisas concretas. Os conceitos teóricos representam modelos a serem construídos no curso das pesquisas. Quando isso não acontece, as teorias correm o risco de se transformarem em dogmas e serem usadas como significados que se impõem ao processo de pesquisa.

Como vimos em momentos anteriores do nosso trabalho, os principais conceitos da teoria da subjetividade são: sentido subjetivo, configuração subjetiva, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual. Os conceitos teóricos são sistemas de inteligibilidade que possibilitam a aproximação do pesquisador com o campo, mas que, em si, não significam o campo. Os conceitos permitem ao pesquisador explicar como os participantes da pesquisa produzem subjetivamente suas experiências sociais e culturais em um momento historicamente situado, mas eles precisam ser construídos, visto que não oferecem o conteúdo concreto dessa produção subjetiva, uma vez que não encerram significados substancializados, como acontece em outras teorias psicológicas. Na teoria da subjetividade, eles são, portanto, sistemas abertos e, deste modo, o pesquisador, no momento empírico, não rastreia elementos universalizados pelo sistema teórico. O processo investigativo sempre envolve a construção teórica, que se articula de forma mais imediata com o momento empírico e, em outro nível, com a macroteoria que fundamenta o estudo (GONZÁLEZ REY, 2005a). Isso demarca a processualidade da teoria, a qual não reflete um conjunto de categorias estáticas e naturalizadas, mas um sistema de inteligibilidade que assume formas múltiplas na ação da pesquisa científica.

Em relação ao segundo ponto, que envolve a legitimidade e a generalização do conhecimento produzido, González Rey (2011) propõe um modo particular de entender esses processos. Estamos acostumados a pensar sobre eles com base nos preceitos empírico-instrumentais da epistemologia positivista, com a qual a legitimação e a generalização ocorrem com base em critérios estatísticos dos mais diversos, como, por exemplo, a validação de instrumentos, a busca de evidências experimentais com grupo controle, a triangulação de instrumentos ou dados, a seleção de amostras representativas, entre outros. Como o conhecimento é representado como um reflexo de uma realidade definida com base na ideia de *fato*, a ênfase é dada à constatação, ao empírico, o qual aparece como *dado*, não à construção reflexiva e teórica do pesquisador. Na Epistemologia Qualitativa, por outro lado, “[...] a generalização é um processo teórico que permite integrar em um mesmo espaço de significação elementos que antes não tinham relação entre si em termos de conhecimento” (GONZÁLEZ

REY, 2011, P. 164). Isso significa que à medida que ampliamos o potencial explicativo do modelo teórico sobre as configurações subjetivas da questão em estudo, construindo e articulando diferentes conceitos e categorias, ampliamos também o seu potencial de generalização e garantimos a sua legitimidade como conhecimento científico.

González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 104-105), ao debaterem a respeito da metodologia de pesquisa construtivo-interpretativa, que parte da Epistemologia Qualitativa, sintetizam a reflexão anterior na seguinte afirmação:

Se esta é compreendida como um processo de construção teórica, está implícito que os critérios de legitimidade e generalização não podem responder a processos que acontecem no plano empírico-instrumental alheio a qualquer construção teórica. O resgate ao valor da teoria na pesquisa implica construir sua relevância e especificidade na compreensão da pesquisa como produção teórica em todos os processos que nela se organizam, incluindo uma compreensão diferente dos processos de legitimação e generalização do saber produzido.

O debate anterior, que enfatiza o resgate epistemológico do sujeito na produção do conhecimento científico e, diferentemente da pesquisa empírico-instrumental, atribui um papel central à teoria, sustenta-se em três princípios que orientam a pesquisa científica com base na Epistemologia Qualitativa, quais sejam: a singularidade é um nível legítimo para a construção do conhecimento científico; o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa; a pesquisa é um processo de comunicação dialógica. Os princípios se inter-relacionam em toda a ação da pesquisa e dotam de originalidade o estudo da subjetividade humana, abrindo caminhos até então não contemplados pela pesquisa psicológica tradicional. O que González Rey propõe é uma nova forma de enxergar a ciência psicológica e a produção de conhecimento.

Para entendermos a relevância dos princípios para a psicologia e para as demais ciências sociais, bem como para a pesquisa que desenvolvemos, destacamos uma citação de González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 27) que aponta o caráter peculiar da subjetividade, a qual se define como traço distintivo do ser humano. Os autores afirmam:

Nossa concepção da subjetividade é marcada por uma distinção qualitativa importante em relação ao conceito de psique, geral aos animais e aos seres humanos, mas essencialmente orientada à sobrevivência e perpetuação da espécie em ambientes naturais, a-históricos e determinados por características gerais da espécie, não pelas suas experiências diferenciadas, que definem a extraordinária relevância do singular para o estudo da subjetividade.

No processo evolutivo da nossa espécie e na história social do homem, como já apontavam os primeiros teóricos do enfoque histórico-cultural, houve um salto qualitativo, que não nos permite estabelecer uma relação de identidade entre o ser humano e os animais. A subjetividade emerge como uma nova forma de registro e produção da experiência, que descola o ser humano da sua condição biológica, dotando de singularidade a existência de cada indivíduo. A subjetividade, portanto, não é psique, porque é cultural, social, histórica, mas, sobretudo, subjetiva, ou seja, é uma produção ao mesmo tempo simbólica e emocional que organiza e singulariza a nossa existência e que possibilita a processualidade da vida individual e social. É preciso destacar que, embora a cultura seja um sistema fundamental para compreender os processos subjetivos, estes não podem ser confundidos com os artefatos culturais, os quais dão conta de uma dimensão construtiva da realidade social, que, em si, não expressam plenamente a subjetividade.

A subjetividade humana é inseparável do mundo simbólico da cultura dentro do qual ela emerge, mas ela não se reduz nem a linguagem, nem ao texto, nem ao discurso, atravessando todas essas esferas no processo em que essas produções simbólicas socialmente geradas se configuram subjetivamente nos atores sociais e individuais da vida social (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 22).

A emocionalidade, que demarca o caráter singular da produção subjetiva de um agente ou um sujeito em particular, exprime um aspecto essencial da subjetividade humana, ideia que traz importantes implicações epistemológicas e metodológicas, considerando que os processos subjetivos se expressam somente quando ela está presente, ou seja, quando há reflexividade e implicação emocional com o que se produz. Ao discutirmos o conceito de sentido subjetivo, em outros momentos do nosso trabalho, vimos que a relação entre processos simbólicos e emocionais se define pela recursividade, portanto, as emoções não são um epifenômeno do pensamento e da linguagem, os quais demarcam o simbólico na existência humana particular, e, nem tão pouco, expressam-se, de maneira direta, nesses sistemas. Uma pessoa pode falar por horas e a subjetividade pode não emergir nessa fala. Sobre isso, González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 23) afirmam:

A subjetividade, que traz emoção como parte essencial dos processos humanos criadores desse mundo de ficção, tem um papel essencial em definir as realidades do homem como subjetivas e não apenas discursivas. Por isso, os processos de produção de conhecimento sobre a subjetividade impõem exigências que estão para além da hermenêutica e que não estão na linguagem nem no discurso, mas nas múltiplas formas que tomam os processos humanos.

É com base nesse debate quanto aos processos subjetivos que González Rey defende os princípios discutidos. Não é possível estudar a subjetividade sem reconhecer o *status* epistemológico da singularidade, que foi historicamente excluída da pesquisa psicológica por representar um obstáculo para a generalização indutiva dos resultados dos estudos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). A pesquisa empírico-instrumental universaliza e, ao fazer isso, esvazia os participantes daquilo que os define como humanos, uma vez que os compreende como entidades objetivadas. Destacando, em particular, a pesquisa qualitativa tradicional, embora ela legitime o singular como procedimento, por meio, do estudo de caso, ao utilizar os métodos de triangulação, com a finalidade de generalizar empiricamente os resultados, nega a legitimidade do singular no nível epistemológico, já que a comparação entre fontes, experimentadores ou instrumentos, ao se constituir como um critério externo de validação, descarta formas expressivas que não se repetem.

Em crítica, González Rey (2011) argumenta que a consistência de uma informação produzida na ação da pesquisa, mais do que uma constatação empírica reiterada em diferentes momentos, aparece como uma construção, que segue a lógica do próprio pesquisador, como discutido anteriormente. Na proposta do autor, a singularidade é diferente de unicidade, ela representa “[...] informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.29). Logo, a singularidade não indica um obstáculo para a ciência psicológica, mas uma necessidade para o estudo dos processos subjetivos humanos.

A singularidade é uma das expressões da subjetividade na existência humana, e qualquer tentativa de aniquilá-la no plano epistemológico significa o distanciamento da questão em estudo e a produção de um conhecimento sobre qualquer coisa, menos sobre processos subjetivos. A produção subjetiva diferenciada, singularizada, dos agentes ou sujeitos a respeito das experiências sociais e culturais encontram lugar na Epistemologia Qualitativa, uma vez que pode se tornar significativa para o modelo teórico em construção do pesquisador. Sendo assim, analisando em termos práticos, o singular na pesquisa orientada pela epistemologia do autor em discussão não se expressa somente no método adotado, na definição dos participantes, na escolha do cenário de investigação, mas em toda a ação da pesquisa, inclusive, nas expressões particulares, irrepetíveis, dos participantes ao longo da investigação. São os indicadores construídos pelo pesquisador no curso da pesquisa que permitirão avaliar a relevância da qualidade das informações geradas para a questão em estudo.

A reflexão anterior nos permite entender o segundo princípio, que define o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa. Não é possível estudar a subjetividade, como definida teoricamente por González Rey, sem legitimar, do ponto de vista epistemológico, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento científico. Na pesquisa empírico-instrumental, baseada em epistemologias realistas que operam sob a exigência da objetividade, a ciência é realizada com base na acumulação de dados, o que denota a forte ênfase no empírico. A questão é que os processos subjetivos não podem ser observados, testados, quantificados, considerando que não aparecem diretamente nas expressões humanas (GONZÁLEZ REY, 2011; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Sem um movimento ativo e reflexivo do pesquisador, na elaboração de indicadores, indiretamente gerados na ação da pesquisa, e na construção de ideias que se integram ao modelo teórico, o estudo da subjetividade se torna comprometido quanto a sua legitimidade.

A respeito da importância dos indicadores para a compreensão do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 30) argumentam:

A ideia da pesquisa como processo teórico, interpretativo, que progride no decorrer de construções hipotéticas, cuja consistência vai aos poucos emergindo, tem como unidade principal os indicadores — base sobre a qual elas organizam —, isto é, os significados que o pesquisador elabora sobre eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem explícitos, em seu significado, pelos participantes de uma pesquisa.

Os indicadores são significados construídos pelo pesquisador com base em diferentes modos de expressão dos participantes, além daquilo que produzem em termos de fala, dentro de um sistema de significação que representa o modelo teórico em construção. No momento empírico, o pesquisador não coleta dados, ele ativamente constrói informações que se tornam relevantes para seu estudo, já que não aparecem diretamente na fala dos participantes, as quais são integradas ao seu sistema de inteligibilidade. A ideia de que os indicadores não aparecem explícitos em seu significado pelos participantes reitera a compreensão de que a subjetividade não pode ser confundida com a linguagem, com o discurso, entre outros sistemas defendidos por propostas metodológicas diversas. Aquilo que o participante diz a propósito de uma determinada experiência consiste somente parte de como essa experiência está configurada subjetivamente, e, talvez, a fala nem expresse os processos subjetivos, considerando o contexto da relação interpessoal no qual essa fala é produzida. É por esse motivo que González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 42) apontam a importância do pesquisador apreciar na ação

investigativa “[...] as formas em que o sujeito e a subjetividade aparecem em suas diversas expressões e não apenas como o conteúdo explícito e direto da fala ou da escrita [...]”.

Assim, percebemos que o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento está intimamente relacionado ao terceiro princípio, tornando-o também relevante para a produção de ciência sobre os processos subjetivos. Com base na Epistemologia Qualitativa, a pesquisa é compreendida como um processo de comunicação dialógica. O diálogo representa a via para a reflexividade e a emocionalidade dos participantes na ação da pesquisa, sem as quais a subjetividade não se expressa. Esse princípio supera a epistemologia da resposta (GONZÁLEZ REY, 2011), presente na pesquisa empírico-instrumental, redefine o lugar do pesquisador e do participante e transforma a pesquisa, como asseguram González Rey e Mitjans Martínez (2017), em um espaço social que passa a ser marcado por processos de comunicação múltiplos, inesperados, espontâneos, logo, significativos para a construção de indicadores e de modelos teóricos a respeito dos processos e formas de organização da subjetividade. A importância do diálogo na ação da pesquisa é reiterada na citação abaixo:

Os indivíduos ou grupos são agentes ou sujeitos do processo de diálogo inaugurado pela pesquisa. Somente nessas condições eles são capazes de superar os posicionamentos descritivos associados a linguagem normativa cotidiana, envolvendo-se em reflexões configuradas subjetivamente, sem as quais o próprio diálogo não irá acontecer, pois todo diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam e diálogo implica contradições, rupturas, abertura de caminhos, onde novos processos do relacionamento aparecem associados a novas produções subjetivas dos indivíduos em diálogo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 29).

Como destacado, o diálogo favorece a emergência da subjetividade no processo de investigação, visto que retira o caráter formal da relação entre pesquisador e participante, proporciona a formação de vínculo e, por envolver uma troca comunicativa que se expressa na provocação, questionamento e aprofundamento por parte do pesquisador, promove reflexões pelos agentes ou sujeitos em diálogo, mas, sobretudo, pelos participantes do estudo. Sendo assim, com base na Epistemologia Qualitativa, não é mais a aplicação do instrumento que define o momento empírico, situação que caracteriza a pesquisa psicológica tradicional, mas as trocas comunicativas que antecedem ou sucedem essa aplicação, podendo, inclusive, o próprio diálogo, em particular, a dinâmica conversacional (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), retratar o instrumento de construção de informações na ação da pesquisa. A qualidade da relação entre pesquisador e participante define a qualidade das informações construídas e, conseqüentemente, o potencial explicativo do modelo teórico gerado.

A Epistemologia Qualitativa abre novos caminhos para a psicologia e demais ciências sociais, tornando possível, do ponto de vista epistemológico e metodológico, estudar cientificamente os processos subjetivos humanos com base em uma perspectiva complexa. A proposta epistemológica produz desafios diversos, alguns dos quais enfrentamos no curso da nossa investigação, como, por exemplo, o abandono de velhos hábitos associados à prática de pesquisa. Mesmo que a nossa trajetória com a teoria, epistemologia e metodologia de González Rey tenha tido início no mestrado, a obra do autor, por inverter a lógica do que se discute e produz em grande escala na ciência psicológica, e por ser marcada pela processualidade, pela mudança, continua sendo um grande desafio, a ponto de destacarmos que nossa formação como pesquisador para trabalhar na pesquisa construtivo-interpretativa ainda se encontra em aberto.

No próximo tópico, apresentaremos a metodologia que adotamos na ação da pesquisa, orientada pelo debate epistemológico proposto.

4.2 Pesquisa Construtivo-Interpretativa

Seguindo os princípios definidos por González Rey no domínio da Epistemologia Qualitativa, realizamos um estudo qualitativo, do tipo explicativo, por meio do modelo de pesquisa construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Embora nossa investigação tenha partido de momentos antecipatórios, como a formulação do problema de pesquisa, a definição dos objetivos e instrumentos, entre outros, os quais refletem as próprias exigências do curso de doutorado, a ação da pesquisa, em especial, o início do trabalho de campo, ao nos colocar em comunicação dialógica com os participantes, abriu um espaço de imprevisibilidade que nos provocou a repensar o desenho da pesquisa. A ação da pesquisa na proposta construtivo-interpretativa não se expressa na passividade da coleta de dados, mas na postura ativa do pesquisador, marcada pela contínua construção teórica e dialógica no trabalho de campo, que pode redefinir caminhos.

Enfrentamos um primeiro desafio em relação ao problema de pesquisa que havíamos formulado inicialmente. A primeira questão que levantamos, que antecedeu o momento empírico, não permitia entender a complexidade da forma como a subjetividade social da escola e a subjetividade individual dos professores configuravam a prática educativa com os alunos da educação especial. O problema, em sua fase inicial, era: como a subjetividade social da escola influencia a prática educativa dos professores com os alunos em questão? Essa formulação, todavia, gerava duas problemáticas, uma de ordem teórica e a outra, como desdobramento da

primeira, de ordem metodológica, as quais se mostraram mais significativas com o curso da pesquisa e os desafios produzidos no momento empírico.

Do ponto de vista teórico, a subjetividade social aparecia como um elemento, ou um conjunto de elementos, que a partir de uma externalidade, influenciaria a prática dos professores com os alunos em questão. Todavia, os diálogos com a orientadora, as bancas de qualificação, as releituras dos textos de González Rey e, sobretudo, o início do trabalho de campo nos permitiram refletir sobre os limites do problema de pesquisa inicialmente formulado. A subjetividade social e a subjetividade individual, que se organizam por meio de configurações subjetivas sociais e individuais, respectivamente, as quais integram sentidos subjetivos com origem em diferentes zonas da realidade social, mantêm uma relação dialética e dialógica, na qual uma se expressa na outra de forma singularizada. A respeito disso, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 64) afirmam:

Os sentidos subjetivos de cada um desses níveis não se relacionam como se fossem externos entre si, influenciando-se por meio de uma externalidade. Cada nível está intrinsecamente organizado no outro, na especificidade de sua produção singular de sentido subjetivo.

Com o início do trabalho de campo, a afirmação anterior se tornou mais clara. Nos diálogos, construímos indicadores a respeito da expressão de processos sociais mais amplos – configurados subjetivamente no cenário social da escola – nas subjetividades individuais dos participantes. Percebemos que esses processos são vivenciados de forma diferenciada no curso da ação com os alunos PAEE, o que pode afetar, indiretamente, o próprio desenvolvimento das configurações subjetivas sociais da escola. A subjetividade social, portanto, não é uma entidade supraindividual, como discutimos em outros momentos, mas um processo vivo, simbólico-emocional, que expressa o envolvimento dos agentes ou sujeitos com os cenários sociais aos quais estão vinculados institucional e subjetivamente.

Deste modo, não é possível estudar os dois níveis nos quais se integram a subjetividade como momentos distintos, como sugeria o problema de pesquisa inicial, o que se constitui como uma importante questão metodológica. A citação de González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 81) mostra a interdependência entre os dois níveis e suas implicações metodológicas:

A subjetividade social como questão a ser estudada exige os mesmos recursos que o estudo das configurações subjetivas individuais, que, aliás, são material importante para o estudo da subjetividade social, uma vez que cada indivíduo concreto expressa processos da sociedade em que vive por meio de seus

próprios sentidos subjetivos gerados pela configuração subjetiva individual de suas experiências de vida.

A pesquisa construtivo-interpretativa, delineada como simultaneamente teórica e dialógica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), supera o enfoque roteirizado e fechado em relação ao projeto de pesquisa e as etapas delimitadas em sua construção. A proposta da pesquisa expressa de antemão o modelo teórico do pesquisador em sua fase embrionária, com reflexões, especulações, construções, entretanto, a imersão no campo abre novas possibilidades, assim como define os limites do que se encontrava previamente elaborado. Isso nos autorizou a repensar o nosso problema de pesquisa, construindo-o sob uma perspectiva que não simplifica a questão estudada. De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 23):

[...] o problema está dado por um conjunto de ideias, interrogações e curiosidades que o pesquisador irá integrar numa representação inicial sobre o que pretende pesquisar. Porém, essa definição não é simples nem reduzida a uma pergunta. Assim como o processo de pesquisa em seu caráter dialógico-teórico, que integra a condição dialógico-subjetiva do pesquisador [...], o problema vai se desenvolver no curso da própria pesquisa.

O problema de pesquisa, desta maneira, não é uma formulação fechada ao passado de sua definição, mas um processo vivo, presente, integrado à experiência atual da investigação científica e ao tecido relacional que a torna possível. É no cenário da comunicação dialógica, ou seja, em um espaço social favorável, que os indicadores, as hipóteses e as afirmações teóricas vão sendo construídos, propiciando o esclarecimento, o aprofundamento e o desdobramento do problema na ação da pesquisa. O entendimento de que a pesquisa se configura como um espaço social que exprime a essencialidade das relações dialógicas entre pesquisador e participantes resulta na urgência de se construir o cenário social da pesquisa no trabalho de campo. A respeito disso, González Rey e Mitjans Martínez (2017, 91) afirmam:

[...] o cenário social de pesquisa representa parte essencial do próprio processo de pesquisa, pois é uma importante etapa para o desenvolvimento do tecido relacional que permitirá o caráter dialógico da pesquisa. O diálogo não é algo dado, ele é produzido desde os primórdios da pesquisa, pelo que representa na curiosidade e no interesse dos participantes.

O cenário social da pesquisa significa o espaço social que mobiliza emocionalmente os participantes para se integrarem, de forma ativa e reflexiva, no processo investigativo. Como destacado na citação, o diálogo não é algo que naturalmente surge no trabalho de campo, em

especial, o diálogo a respeito da questão em estudo. A comunicação dialógica se constrói com base naquilo que a pesquisa mobiliza na subjetividade dos agentes ou sujeitos, o que coloca a qualidade da relação entre pesquisador e participantes como ponto-chave para a definição da qualidade dos indicadores que são construídos na ação da pesquisa. Sem uma implicação emocional dos participantes, os processos subjetivos não se manifestam e a pesquisa produz um amontoado de dados irrelevantes para a compreensão da produção simbólico-emocional dos agentes ou sujeitos e dos cenários sociais aos quais se vinculam. González Rey (2011, p. 56) argumenta que:

A qualidade e a complexidade da informação produzida pelos sujeitos pesquisados, condições essenciais para a construção do conhecimento sobre a subjetividade, só são alcançadas pela implicação daqueles nas redes de comunicação desenvolvidas pela pesquisa.

É importante compreendermos que a construção do cenário social não pode ser confundida como um momento de informação sobre os tópicos e as etapas da pesquisa. Apresentar para os participantes o problema, os objetivos, a metodologia, entre outros elementos do projeto de pesquisa, em si, não os mobiliza para a integração reflexiva ao estudo. Na ação da pesquisa que conduzimos, por exemplo, participamos do cotidiano da escola, envolvendo-nos em atividades coletivas e individuais, algumas sem qualquer relação direta com o nosso estudo, e em momentos informais de conversação com diferentes atores da instituição.

Com os professores, realizamos uma atividade formal que impactou significativamente na condução da pesquisa, uma roda de conversa com o tema “Gestão de Sala Aula: um olhar sobre os processos subjetivos”. Com base em uma metodologia problematizadora, abordamos questões diversas, como a cultura da aprendizagem na sociedade contemporânea, a desigualdade social, a fragilidade da formação docente, as justificativas ideológicas para o fracasso escolar, a gestão de sala aula em um contexto inclusivo, entre outras, debate que foi sucedido pela informação de que estávamos conduzindo uma pesquisa na instituição. Na roda de conversa, estiveram presentes, além dos professores da escola, os técnicos da Gerência Regional de Educação, órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação. A atividade permitiu que nos reposicionássemos no tecido relacional da escola e, a partir dela, alguns profissionais da instituição passaram a nos procurar para dialogar a respeito de questões diversas, dentre as quais, as experiências com os alunos PAEE. A roda de conversa também revelou a importância, na experiência de inclusão da escola, de um personagem que não

hávamos contemplado como participante no projeto de pesquisa, mas que não poderia ficar de fora do estudo, o profissional de apoio a inclusão.

Fomos demandados pela coordenadora pedagógica, que também é psicóloga, para, da mesma forma, desenvolver uma atividade coletiva voltada aos alunos. Era mês de setembro e a escola não havia planejado nenhuma atividade para a campanha “Setembro Amarelo”, orientada para a conscientização e prevenção do suicídio. Planejamos uma roda de conversa para os alunos do ensino médio, cujo tema indutor foi “projetos de vida”. Em um tempo de aproximadamente duas horas, conduzimos a atividade, com o pátio lotado, tendo também os professores da escola como expectadores. Além do diálogo, permitimos que os alunos se expressassem, de forma anônima, pela escrita, colocando suas dúvidas e inquietações em bilhetes que eram recolhidos pela coordenadora pedagógica. A atividade, além de fortalecer o lugar social que começamos a ocupar na escola, permitiu que construíssemos indicadores que foram integrados ao nosso modelo teórico e que redefiniram alguns caminhos da pesquisa.

A comunicação dialógica e a construção de um cenário social que viabiliza a expressão da subjetividade colocam os participantes da pesquisa construtivo-interpretativa em contato com suas produções simbólico-emocionais, em um contexto seguro que se desdobra em reflexividade, emocionalidade e mudança. Assim, a proposta de González Rey supera a dicotomia entre pesquisa científica e prática profissional, como é possível notar na citação:

A pesquisa construtivo-interpretativa pressupõe um nível de envolvimento dos participantes com suas próprias experiências e com o processo de relação em que as estão vivendo no curso da pesquisa que, de fato leva a que a pesquisa possa se tornar uma experiência relevante para a vida dos participantes, transformando-se num processo de desenvolvimento para ele, que implica a inseparabilidade da pesquisa, o diagnóstico e uma prática profissional educativa de valor terapêutico (González Rey, 1993, 1997) [...]” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 96).

A pesquisa construtivo-interpretativa não significa somente um momento de construção de informações a respeito da questão estudada, sem qualquer impacto para os participantes e o cenário social na qual é conduzida, exprimindo também um espaço social que promove a reflexão, a experiência vivencial, os processos de mudança, enfim, o desenvolvimento da subjetividade nos dois níveis em que se integra, o que a aproxima das propostas metodológicas que se sustentam no caráter participativo e na promoção da mudança social, como a pesquisa-ação, a título de exemplo. Diferencia-se, todavia, pela ênfase na construção dialógica e na emocionalidade, e pela reflexão epistemológica que a sustenta, criando oportunidades para a expressão de processos subjetivos antes não pensados, refletidos e integrados à experiência

consciente. A própria metodologia de pesquisa pode se configurar como prática profissional quando pensamos a atuação do psicólogo em um contexto clínico ou em uma instituição escolar conduzindo processos de formação continuada com professores, por exemplo.

A metodologia de pesquisa orientada pela Epistemologia Qualitativa, marcadamente teórica e dialógica, traz uma nova apreensão sobre a forma como o pesquisador deve se relacionar com o instrumento. No domínio da pesquisa construtivo-interpretativa, o instrumento se constitui como uma fonte de informações a respeito da questão em estudo, todavia, essas informações adquirem sentido somente no contexto geral da pesquisa, com base no sistema de significação do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2011). Isso denota que o instrumento não produz o resultado do estudo fora da construção teórica do pesquisador e do espaço social de comunicação dialógica que representa a ação da pesquisa, sem os quais a própria produção de conhecimento científico a respeito da subjetividade humana estaria comprometida.

González Rey (2005c, 2011) critica o instrumentalismo na psicologia e demais ciências sociais ao argumentar que toda resposta a um instrumento não ocorre de uma forma linear, considerando que uma pergunta ou um indutor pode ter desdobramentos diversos pela maneira como é configurada subjetivamente pelo agente ou sujeito. Assim, nas palavras do autor (2011, p. 82), “[...] o sujeito faz mais do que responder ante um instrumento, ele se expressa por meio dele, elabora e constrói sua experiência e a expressa de forma diferenciada mediante o indutor”.

O instrumento, nesse sentido, assume um caráter dialógico e a presença do pesquisador em sua utilização consiste em um momento essencial, devendo estar aberto às trocas comunicativas com os participantes, conforme as necessidades que emergem no curso da ação da pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Os participantes expressam a sua subjetividade por meios dos instrumentos, possibilitando a construção de indicadores e hipóteses pelo pesquisador, que, ao progredirem para a conversação, são integrados a outros instrumentos ou momentos de ação da pesquisa, abrindo novas possibilidades investigativas. Como afirmam os autores (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 95):

O instrumento deve ser um momento de um relato que vai percorrendo vias diferentes no conjunto de expressões dos participantes da pesquisa e que é provocado de forma constante pela participação ativa do pesquisador, cujo roteiro são as necessidades que aparecem no processo de construção teórica que é um processo essencial no andamento da pesquisa.

Como aponta o trecho acima, os instrumentos vão se integrando à ação da pesquisa a partir das necessidades que surgem no processo de construção teórica do pesquisador, portanto, não são determinados por um momento antecipatório, e se tornam via de diferentes expressões

dos participantes, com as quais o pesquisador, em um cenário social de diálogo, produz significados que orientam o trabalho de campo. Este pode levá-lo a integrar novos instrumentos, não abrangidos pelo projeto de pesquisa inicial, bem como abandonar instrumentos que não adquiriram significação na ação da pesquisa. Em nosso estudo, por exemplo, a dinâmica conversacional assumiu um lugar que não havíamos imaginado nos momentos de planejamento da pesquisa que antecederam a imersão na escola.

González Rey (2005a) apresenta alguns pontos que caracterizam a definição de instrumento para a epistemologia qualitativa, são eles: o instrumento representa um meio de expressão do sujeito, a qual deve ser aberta e comprometida; o instrumento é uma fonte de informação isenta de sistemas teóricos prévios para significá-la; as informações obtidas por diferentes instrumentos se relacionam umas com as outras, constituindo um sistema único de informação; os instrumentos baseiam-se em expressões simbólicas diferenciadas, sendo considerado como as vias preferenciais de expressão de cada sujeito; os instrumentos devem possibilitar o envolvimento emocional, o que facilita a expressão de sentidos subjetivos; e, por fim, a padronização na construção de instrumentos não constitui um elemento essencial.

A comunicação dialógica, que se apresenta na continuidade da utilização do instrumento e em todos os momentos de ação da pesquisa, é organizada pela capacidade teórica do pesquisador, isto é, pela capacidade de construir significados que se configurem, do ponto de vista da complexidade, como um sistema crescente de inteligibilidade sobre a configuração subjetiva da questão estudada, a partir do qual os diálogos são gerados no curso da investigação. Na pesquisa construtivo-interpretativa, dessa forma, a construção de informações, com a produção de indicadores, hipóteses e afirmações teóricas, é um processo contínuo, não um momento que tem início após a coleta de dados, como na pesquisa empírico-instrumental. Nesta, os resultados são assimilados, nas palavras de González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 30-31), “[...] a conceitos preestabelecidos ou a discursos em moda que operam na superfície declarativa das expressões dos participantes”, na qual se perde a dimensão construtivo-interpretativa da ciência.

Já sabemos que a subjetividade não se expressa explicitamente na fala dos agentes ou sujeitos e, portanto, desde o início do trabalho de campo, o pesquisador gera indicadores e elabora hipóteses que vão tomando forma, ou não, em um modelo teórico, no curso da investigação. Como já discutido em outro momento do capítulo, os indicadores são significados que o pesquisador constrói com base na diversidade de formas expressivas dos participantes no cenário social da investigação, por isso, representam além daquilo que foi exposto pela fala. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 110),

Podem ser relevantes na construção de indicadores elementos como uma forma adjetivada ou personalizada de narrar as experiências com os outros, a maneira pela qual aparecem organizados no relato tempos da vida de seu autor, as emoções, os silêncios, excessiva ênfase sobre algo em detrimento de outros aspectos possíveis no relato, a relação entre esses aspectos, assim como podem surgir também como indicadores olhares, posturas, comportamentos.

O conceito de indicador para a pesquisa construtivo-interpretativa nos permite enxergar suas infinitas possibilidades na ação da pesquisa e sua relevância para o estudo da subjetividade. Em um momento de ação da nossa pesquisa, havíamos agendado uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica, para a qual levávamos algumas perguntas a respeito de como ocorria a inclusão dos alunos PAEE na escola. Marcamos em uma quinta-feira, 8h da manhã, e pouco antes disso chegamos na escola, onde encontramos uma fila de mães que também a aguardavam. A secretária que nos atendeu pediu que sentássemos e esperássemos a nossa vez e nos informou que a coordenadora já estava a caminho da instituição. Passados alguns minutos, a profissional chegou, cumprimentou a todos e perguntou sobre a razão das mães estarem ali. Ao ser informada de que estavam à sua espera, ela gentilmente pediu licença e se dirigiu à sala do diretor, de onde saiu, aparentemente agitada, chamando-nos e dizendo que éramos a prioridade naquele momento e que se ela não fizesse isso as coisas não andariam na escola. Entramos na sala da coordenação, ela pediu que uma funcionária saísse por alguns instantes da sala e então trancou a porta, argumentando que o gesto se tratava de uma necessidade, uma vez que tinha certeza de que as pessoas iriam interromper a entrevista com solicitações não razoáveis.

A situação relatada é rica do ponto de vista do estudo da subjetividade pelas diferentes formas de expressão da coordenadora pedagógica, ou seja, pela interrupção da conversação com as mães e a ação dirigida à sala do diretor, pela fala direcionada a nós e à situação, pela aparente emocionalidade, pela solicitação da saída da funcionária, não orientada por nós, e pelo gesto de trancar a porta da coordenação. O impasse era explícito na situação e, de forma indireta, aparecia o indicador de conflito entre a direção e a coordenação pedagógica quanto às responsabilidades no domínio da gestão escolar. O indicador nos conduziu para um caminho hipotético que começou a ser investigado naquele momento, no qual provisoriamente abrimos mão do roteiro de entrevista que havíamos levado.

A construção de indicadores significa um processo contextualizado pela ação da pesquisa, que não segue, portanto, regras universais, visto que emerge da capacidade teórica do

pesquisador e de sua lógica configuracional, abrindo caminhos para a investigação. Segundo González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 111),

O indicador é o primeiro momento na abertura dos caminhos hipotéticos sobre os quais a construção teórica avança. Os indicadores são fontes de outras ideias que os transcendem e que aumentam e revelam seu valor heurístico no decorrer da construção teórica, ou permitem abandoná-lo quando essas novas ideias o transcendem em um caminho hipotético que se desvela de forma distinta.

É possível perceber na citação que os indicadores e as hipóteses mantêm na ação da pesquisa uma relação de interdependência. Os indicadores levam a caminhos hipotéticos que são explorados pelo pesquisador por meio da busca de novos indicadores, colocando em movimento o modelo teórico sobre a questão estudada. Na pesquisa construtivo-interpretativa, diferentemente da pesquisa empírico-instrumental, as hipóteses não antecedem o trabalho de campo, como ideias que devem ser postas à prova no momento empírico. Assim como os indicadores, elas são também significados construídos pelo pesquisador no processo vivo da pesquisa, abrindo caminhos que vão dando ao modelo teórico capacidade explicativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A metodologia de pesquisa construtivo-interpretativa é coerente com os princípios definidos por González Rey na Epistemologia Qualitativa e se tornou significativa na ação da nossa pesquisa, em especial, pelo aprimoramento que vem sofrendo nos últimos anos. Como discutido, ela exprime um modo de fazer pesquisa que valoriza, ao mesmo tempo, a teoria e o diálogo, o que amplia o seu potencial como estratégia para o estudo de processos subjetivos que configuram a existência humana. As reflexões metodológicas propostas no domínio da pesquisa construtivo-interpretativa se tornam significativas para o debate sobre a pesquisa qualitativa de forma geral, o que revela a importância do diálogo com outras metodologias.

4.2.1 A Escolha da Escola

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado do Piauí, localizada na cidade de Teresina. Em princípio, considerando uma experiência anterior de orientação de pesquisa em duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Teresina, tínhamos definido que desenvolveríamos o estudo em uma dessas escolas. A mudança de escola, com a opção pela instituição de competência administrativa do Estado, constituiu-se como um desdobramento da atividade profissional do pesquisador como supervisor de estágio

obrigatório em Psicologia Escolar e de parceria firmada entre a instituição na qual trabalha e a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Piauí.

Em uma das reuniões de inserção dos estagiários de psicologia escolar, na qual estava presente a psicóloga vinculada a uma das Gerências Regionais de Educação (GRE), foram expostas as dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas, dentre as quais, as dificuldades relacionadas à inclusão escolar de pessoas do PAEE. A profissional enfatizou uma escola em particular, a qual, segundo ela, apresentava um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), que além das dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem, eram provenientes de um contexto social marcado por privações de natureza diversa, sobretudo, econômica. Socializamos, então, a proposta de pesquisa do doutorado com a finalidade inicial de compartilhar uma angústia comum, considerando nosso objeto de estudo, e começamos, por nossa iniciativa, a dialogar a respeito da viabilidade de realização da pesquisa em uma das escolas da SEDUC, diálogo no qual fomos prontamente acolhidos pela profissional.

Na própria Gerência Regional de Educação, conseguimos o telefone da Gerente de Educação Especial, com a qual mantivemos contato telefônico com a finalidade de marcar uma reunião para apresentar o projeto de pesquisa. Na reunião, a Gerente indagou-nos a respeito dos critérios de seleção da escola que serviria de cenário de pesquisa e, ao apresentarmos, sugeriu que selecionássemos uma instituição que tivesse uma maior quantidade de matrícula de estudantes PAEE. Ao acatarmos a sugestão, fomos encaminhados para a Coordenação de Educação Inclusiva com o objetivo de obter essa informação.

Em levantamento realizado pela Coordenação de Educação Inclusiva, a escola com maior quantidade de matrícula de alunos PAEE na cidade de Teresina era, exatamente, a mencionada pela psicóloga. Com essa informação, procuramos, novamente, a Gerência Regional de Educação e, em reunião com a Gerente Regional, apresentamos o projeto de pesquisa e demais critérios para a seleção da escola. Os objetivos eram avaliar se a escola em questão preenchia os critérios e obter a autorização institucional para a realização do estudo. Os demais critérios para a escolha da escola foram: possuir, pelo menos, 1 professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) lotado no seu quadro funcional; possuir sala de recursos multifuncionais direcionada aos alunos PAEE; possuir alunos PAEE regularmente matriculados na escola; estar com o serviço de AEE em pleno funcionamento; o serviço deve atender, prioritariamente, os alunos da própria escola.

Com a autorização para a realização da pesquisa na instituição, conseguimos o telefone da diretora, com a qual marcamos uma reunião para apresentar o projeto. Também obtivemos

a autorização da direção, todavia, em decorrência de um processo de transição de gestão na escola, enfrentamos dificuldades para o início formal da pesquisa.

O estudo iniciaria, formalmente, com a entrevista semiestruturada com a diretora para obter informações sobre a escola, no entanto, no dia anterior à entrevista, fomos informados que uma nova diretora havia tomado posse na instituição. Entramos em contato com a nova gestão para solicitar uma reunião com a finalidade de, novamente, apresentar o projeto de pesquisa. Fomos prontamente atendidos e, três dias após a posse do cargo, conversamos com a diretora, por intermédio da qual também conhecemos uma das profissionais do AEE e a sala de recursos multifuncionais da escola.

Agendamos uma entrevista semiestruturada com a nova diretora para a obtenção de informações a respeito da instituição escolar e o acesso aos documentos institucionais, com o intuito de construir o texto da caracterização do cenário de pesquisa. Quando chegamos à escola, deparamo-nos com a antiga diretora, que nos informou que a nova diretora havia desistido de permanecer na instituição. Durante, aproximadamente, 20 minutos, tivemos uma conversa informal sobre a inclusão de alunos PAEE na escola e marcamos um novo momento para a obtenção das informações a respeito da instituição.

No retorno à escola, uma semana depois, fomos novamente surpreendidos: a antiga diretora também havia deixado a instituição. A escola está, provisoriamente, sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica, que, além de ter disponibilizado as informações institucionais, viabilizou nossa inserção para a realização da pesquisa.

O cenário de pesquisa, portanto, é uma escola pública estadual, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Piauí, localizada em um bairro de classe média da cidade de Teresina, com uma clientela composta, em sua maioria, por estudantes em situação de vulnerabilidade social. Na instituição, são oferecidos os anos iniciais do ensino fundamental (turno da manhã), os anos finais do ensino fundamental (turno da tarde) e a Educação de Jovens e Adultos (turno da noite). Atualmente, o quadro funcional da escola possui 34 docentes, 24 profissionais administrativos, 6 profissionais de apoio à inclusão, 4 zeladores e 4 merendeiras.

A escola possui uma área total de 1800m² e uma área construída de 900m² e conta com 10 salas de aula, 1 sala para professores, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala para coordenação, 2 depósitos, 1 despensa, 3 banheiros, 1 cantina, 1 biblioteca, 1 sala de recursos multifuncionais para o AEE, 1 sala preparada para receber o laboratório de informática, 1 pátio coberto, 1 refeitório e 1 quadra de esporte.

A instituição foi idealizada em 1960, entretanto, foi fundada somente em 1975, por uma instituição filantrópica com origem nos Estados Unidos da América (EUA). O nome da escola,

inclusive, é uma homenagem ao fundador da entidade nos EUA. Logo após ser fundada, o Governo do Estado do Piauí assumiu a responsabilidade administrativa pela escola, ampliando sua estrutura e a oferta dos níveis de ensino.

4.2.2 Participantes

A pesquisa foi realizada com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, três professoras da sala comum, uma professora do atendimento educacional especializado e uma profissional de apoio à inclusão. Os critérios para a seleção das professoras da sala comum foram: ter lotação na escola; estar em exercício pleno de suas atividades; ter, em sua sala de aula, pelo menos, um aluno PAEE que receba AEE na própria escola; ter disponibilidade e interesse pelos objetivos da pesquisa. A seleção da professora de AEE se baseou nos seguintes critérios: ter lotação na escola; estar em exercício pleno de suas atividades no âmbito do AEE; ter disponibilidade e interesse pelos objetivos da pesquisa.

4.2.3 Instrumentos

Para a construção de informações, tínhamos inicialmente pensado na utilização de alguns instrumentos escritos, como a composição (Apêndice D), o conflito de diálogos (Anexo B) e o completamento de frases (Anexo A). Chegamos, inclusive, a aplicar a composição e o completamento de frases com duas participantes da pesquisa. No entanto, o estudo da subjetividade social nos colocou diante de um desafio metodológico, uma vez que percebemos que os instrumentos nos levavam para o aprofundamento sobre os processos subjetivos individuais, que embora também se configurassem como expressões da subjetividade social, traziam elementos diversos das histórias pessoais que não se integrariam facilmente ao modelo teórico em construção.

Na segunda banca de qualificação, o professor González Rey sugeriu que adotássemos a dinâmica conversacional como via de construção de informações, a fim de que pudéssemos, em momentos informais de diálogo, perceber quais as questões mais significativas na construção da fala dos participantes. Redefinimos, então, a ação da pesquisa e na imersão em campo nos propusemos a construir com as professoras diálogos que viabilizassem a expressão da subjetividade e nos permitissem construir indicadores e caminhos hipotéticos na investigação. Aliado à dinâmica conversacional, utilizamos também a entrevista semiestruturada (Apêndices B e C).

A respeito da dinâmica conversacional, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 96) afirmam:

Na dinâmica conversacional a pergunta, os posicionamentos do pesquisador saem da própria expressão do outro, não são um momento de ruptura com as construções dele, mas, precisamente, uma ação dialógica orientada ao aprimoramento de uma construção que vai progredindo simultaneamente em duas vertentes diferentes e inseparáveis: o que o outro vai construindo como importante para si mesmo, sobre as experiências que podem não ter sido nunca alvo de suas elaborações, e o que o pesquisador, nessa trama, vai construindo sobre o que quer conhecer.

Nesse processo, deste modo, o participante tem um espaço de expressão, no qual não é interrompido por perguntas que seguem a lógica de um roteiro, como no modelo convencional de entrevista. O posicionamento do pesquisador, que pode ser acolhimento, pergunta, solicitação de aprofundamento, exemplificação, confrontação, reflexão, entre outras possibilidades, sempre é gerado com base na expressão do participante, a qual ocorre de diferentes modos, embora seja a fala o principal deles.

Na escola, os momentos informais de conversação ou eram provocados por nós, sempre com algum questionamento a respeito de processos institucionais, ou eram produzidos espontaneamente pelos participantes. Além disso, com base nas informações construídas pela entrevista semiestruturada, também conduzíamos o que os autores denominam de continuidade conversacional, isto é, voltávamos ao participante para obter mais esclarecimentos.

6. O MODELO TEÓRICO DA PESQUISA

As políticas públicas em educação no Brasil, nos anos de 1990, sofreram mudanças substanciais com os novos caminhos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), vigente desde 1996. Nesse cenário, a educação especial passou a ser pensada com base na perspectiva da educação inclusiva, como reflexo de declarações internacionais e compromissos assumidos pelo País quanto a oferta de uma educação de qualidade que promovesse a inclusão das diferenças, dentre estas, as que definem os alunos PAEE. Esse momento histórico, no entanto, foi marcado por impasses e contradições que tiveram desdobramentos diversos na realidade concreta das escolas.

Naquele período, no cenário político, a subjetividade social do Brasil se expressava na manutenção da estabilidade econômica, na privatização de empresas estatais e no tímido investimento em políticas sociais, o que colocava a política econômica do então governo em sintonia com necessidades que deveriam ser atendidas para a implantação de um projeto neoliberal de sociedade. Evidentemente, alguns avanços aconteceram, mas a chancela aos documentos internacionais que orientavam uma educação inclusiva parecia ser muito mais protocolar do que propriamente um compromisso com a questão social, situação facilmente percebida ainda nos dias de hoje, quando se constata a proletarianização do trabalho docente e a fragilidade e desinvestimento das políticas públicas de formação de professores para a inclusão de alunos PAEE.

Essas contradições da sociedade brasileira se configuram em ideologias que são disseminadas em diferentes espaços sociais, nem sempre pela ação consciente dos indivíduos. As construções sociais mais amplas da nossa sociedade, que se manifestam e também tem origem no cenário político, integram-se de forma diferenciada nas configurações subjetivas sociais da escola e nas configurações subjetivas individuais dos seus protagonistas, entre eles, os professores, gerando contradições, rupturas, tensões e desdobramentos diversos, conforme o modo como são vivenciadas pelos agentes ou sujeitos em ação.

O debate a respeito das políticas públicas em educação, entre as quais, as políticas de educação especial e de formação de professores para a inclusão, deve implicar a reflexão a propósito de como essas políticas se configuram na subjetividade social da escola e nas subjetividades individuais das pessoas que se vinculam a esse espaço social (FORTES-LUSTOSA, 2011). Enquanto nos mantivermos em uma discussão sobre a educação especial e a formação docente como processos sociais externos a uma dinâmica subjetiva da instituição escolar, não contemplaremos a complexidade que constitui os processos em questão. É

importante frisar que o externo significa muito mais do que uma questão física, considerando que práticas de formação contínua na escola podem se instituir como externas por não serem pensadas e conduzidas a partir daquilo que mobilizam nas configurações subjetivas da instituição e dos professores que são alvo dessas práticas. Sem reflexividade e emocionalidade, os processos de desenvolvimento da subjetividade não conduzem ao surgimento do sujeito da prática educativa.

Este capítulo tem como objetivo apresentar o modelo teórico que construímos a respeito do problema de pesquisa estudado. O objetivo geral do nosso estudo foi investigar a vivência da subjetividade social da escola na prática educativa de professores com alunos PAEE. O modelo teórico que construímos, com base na Epistemologia Qualitativa e nos processos metodológicos da pesquisa construtivo-interpretativa, expressam a configuração subjetiva da prática educativa em sua íntima relação com as configurações subjetivas sociais da escola, construção que se tornou possível por meio dos indicadores elaborados na ação da pesquisa e dos caminhos hipotéticos que orientaram a imersão em campo. Os objetivos específicos da investigação foram: 1) compreender as produções subjetivas sociais que se expressam na prática educativa dos professores com alunos da educação especial e 2) discutir as vias por meio das quais a subjetividade se desenvolve no tecido relacional da escola, possibilitando ou não a emergência do sujeito na condução dessas práticas educativas.

5.1 A Construção da Informação

Durante o trabalho de campo, tivemos contato com diferentes pessoas que compõem o cenário social da escola, entretanto, a construção de informações para a pesquisa envolveu diretamente 7 participantes, para as quais, a partir de agora, utilizaremos nomes fictícios: a diretora, que chamaremos de **Joana**; a coordenadora pedagógica, nomeada como **Helena**; as professoras da sala comum, **Laura**, **Sophia** e **Heloísa**; 1 professora do AEE, para a qual utilizaremos o nome de **Luiza**, e 1 profissional de apoio à inclusão, chamada de **Antônia**. Os nomes foram escolhidos de forma aleatória e cumprem a função de garantir o sigilo e a confidencialidade das identidades das participantes.

A imersão em campo ocorreu com base nos princípios da Epistemologia Qualitativa e orientada pela proposta metodológica da pesquisa construtivo-interpretativa, ambas discutidas no capítulo do percurso metodológico. Partimos da ideia de pesquisa como um processo teórico e dialógico, portanto, desde o início nos preocupamos em construir o cenário social da pesquisa, por meio da comunicação dialógica, e em elaborar indicadores que possibilitassem a construção

teórica sobre o nosso problema de pesquisa. Isso significa que a construção de informações e conhecimentos teóricos, análoga na pesquisa construtivo-interpretativa ao que a pesquisa tradicional denomina de análise de dados, teve início já nos primeiros momentos de conversação com os participantes, não havendo, desta maneira, uma clara distinção entre produção e análise de informações.

Os diferentes modos de expressão das professoras foram os pontos sobre os quais construímos os indicadores que deram origem aos caminhos hipotéticos que percorremos em nossa investigação. A fala foi a principal via de expressão, mas não nos limitamos a ela, uma vez que nem sempre a subjetividade se expressa na intencionalidade daquilo que se diz, como vimos no capítulo do percurso metodológico. As emoções, as resistências, os silêncios, os gestos, as omissões, entre outros modos de expressão, ao se integrarem em nosso sistema de significação, representado pelas reflexões teóricas em desenvolvimento, possibilitaram a elaboração de significados diversos que nos permitiram transitar pela subjetividade social da escola e percorrer caminhos que tornaram possíveis as informações aqui contidas. A partir das hipóteses e da nossa ação, elaborávamos novos indicadores que viabilizavam ou não a integração das informações ao modelo teórico em construção.

Apresentaremos, a seguir, as construções teóricas sobre a vivência da subjetividade social na prática educativa com os alunos PAEE. O modelo teórico expressa a configuração subjetiva dessa prática com base nos processos subjetivos sociais que se integram ao sistema subjetivo da instituição escolar.

6.1.1 Eixo Temático 1 - A Expressão da Medicalização na Subjetividade Social da Escola

O contato com os participantes, que ocorreu em um cenário social marcado pela comunicação dialógica, permitiu que construíssemos indicadores e caminhos hipotéticos a respeito da medicalização e da forma como se expressa na subjetividade social da escola, bem como o modo como é vivenciada pelos profissionais em suas práticas educativas. A medicalização na educação escolar se organiza em um sistema diverso, simbólico e emocional, que se configura de forma única nas diferentes escolas e práticas educativas, mas que integra, sobretudo, processos subjetivos que têm origem na medicalização da sociedade, construção social que desloca para o campo médico dificuldades que constituem o cotidiano das pessoas (MEIRA, 2012). Na subjetividade social, não é possível dissociar as práticas medicalizantes do lugar ocupado pela indústria farmacêutica em nossa sociedade e dos interesses econômicos privados que configuram a produção e difusão da ciência na saúde e na educação.

Deste modo, assumimos uma perspectiva crítica em educação, discussão apresentada no capítulo teórico, a partir da qual defendemos que pensar sobre a escola, as relações que mantém com a sociedade capitalista e os compromissos sociais assumidos no domínio das políticas públicas educacionais são pontos essenciais para a construção do nosso modelo teórico. Posicionamo-nos, portanto, com a crítica de Giroux (1997) direcionada à perspectiva tradicional do ensino e do currículo escolar que, pautada em uma ideologia conservadora que naturaliza as relações de poder e a desigualdade social, não permite entender a complexidade da educação escolar, sobretudo, quando o foco de análise recai na escolarização de grupos sociais que historicamente estiveram à margem da sociedade, como os alunos PAEE.

A medicalização, construção social mais ampla que define, inclusive, uma das marcas identitárias da subjetividade social do Piauí, não é compreendida por nós como *elemento* da subjetividade social, uma vez que não está substancializada em um conteúdo concreto e não assume um caráter estático no cotidiano da vida social, nem tampouco como mero discurso que prescreve práticas a partir de uma condição de externalidade. A medicalização é defendida como produção subjetiva, marcadamente ideológica, que se integra ao tecido relacional da escola por aquilo que mobiliza na subjetividade social desse espaço e nas subjetividades individuais dos agentes ou sujeitos que o constituem. Ela é, desta maneira, subjetivamente institucionalizada por gestores, professores, técnicos, alunos, familiares, enfim, por todos aqueles que se vinculam emocionalmente ao cenário social escolar.

Nosso primeiro contato presencial com a escola ocorreu no dia 05 de abril de 2017, no turno da manhã, ocasião na qual conversamos com a diretora que estava há três dias no cargo. Ela não era do quadro funcional da instituição, tinha sido transferida de uma outra escola, mas a primeira impressão que tivemos foi de que apresentava um conhecimento global a respeito dos problemas institucionais. Na conversação, falou-nos dos elevados índices de distorção idade/série, da falta de professores em áreas específicas, da sobrecarga gerada pela quantidade de alunos PAEE matriculados na escola, da violência simbólica que esses alunos eram alvos, entre outros pontos. Todavia, destacou uma realidade, em sua percepção, positiva, o fato de a escola ter “[...] uma das melhores salas de AEE da jurisdição da Gerência Regional de Educação”. A fala foi acompanhada pelo convite para conhecermos a sala, a qual a própria diretora também não conhecia, visto que ainda não havia encontrado tempo para visitá-la.

Chamou-nos a atenção a localização da sala de recursos multifuncionais (SRM), que fica em um local privilegiado da instituição, e o letreiro na porta, com a designação *Sala de AEE*. Esses elementos, somados à fala anterior da diretora sobre a sala, representaram, naquele momento, um indicador de relevância do atendimento educacional especializado (AEE) no

tecido relacional da escola e de vinculação do serviço ofertado para os alunos PAEE a um espaço físico em particular, a sala em questão, ponto que caminha na direção contrária ao paradigma inclusivo, o qual define a SRM como um dos espaços possíveis para o AEE na instituição escolar. Embora tenhamos aberto esse caminho hipotético, o objetivo naquele momento era conhecer a sala e a profissional que estava vinculada a ela.

Ao entrarmos na sala de recursos multifuncionais, percebemos que se tratava de um espaço amplo, com uma variedade de recursos pedagógicos, dentre os quais, recursos tecnológicos. A profissional que atua no turno da manhã gentilmente nos acolheu e falou do atendimento, destacando que ela, no período matutino, era responsável pela parte *psicomotora*, considerando suas formações iniciais em licenciatura em educação física e fisioterapia, e, no período da tarde, uma outra profissional cuidava da parte *psicopedagógica*. A conversa transcorreu em meio à informalidade, mesmo assim a indagamos a respeito de como funcionava o AEE quanto à questão do contraturno, considerando que, aparentemente, ela não se envolvia de forma direta com dificuldades específicas do ensino-aprendizagem, dada a ênfase na dimensão psicomotora. A profissional nos informou que atendia tanto os alunos do turno vespertino como os alunos do turno matutino, sendo que esses se ausentavam em alguns momentos das aulas para terem o atendimento, e que isso também acontecia com a psicopedagoga que trabalhava à tarde. Essa conversação inicial já expressava o indicador do processo de medicalização na escola, que foi integrado às nossas reflexões teóricas e ao percurso investigativo. O contato com a professora foi interrompido com a chegada de um aluno PAEE, acompanhado da profissional de apoio, o qual seria atendido na sala.

A diretora que nos recebeu e a professora da SRM do turno da manhã não se tornaram participantes da pesquisa, visto que a diretora solicitou a saída da escola alguns dias depois de tomar posse na função e a professora, ainda que tenha percebido a relevância do estudo e se interessado pelos objetivos traçados, estabeleceu uma condição para participar que tornaria inviável a condução da pesquisa construtivo-interpretativa: a exigência de colaborar somente por meio da resposta a um questionário escrito. A exigência pode estar relacionada a diferentes motivos, como, insegurança quanto ao lugar social ocupado na instituição, desconhecimento do papel do AEE, formação frágil em função das fissuras das políticas públicas, postura do pesquisador, entre outros. Por outro lado, embora os motivos não tenham sido explorados na ação da pesquisa, as informações que obtivemos no primeiro contato com as profissionais já nos permitiram traçar alguns caminhos hipotéticos que, à medida que ocorria nossa imersão em campo, tornaram-se significativos para a construção teórica do eixo temático desta seção.

Em um **momento informal de conversação individual** com Joana, diretora que reassumiu sua função, ela comenta a respeito da inclusão dos alunos PAEE na escola:

Até o ano passado não exigíamos o laudo do aluno, mas a partir desse ano, passamos a exigir o laudo, porque precisamos saber qual é a necessidade do aluno, se é déficit de atenção, se ele é autista, qual é a situação específica. Depois disso, chamamos no mesmo dia da matrícula... Pedimos para os pais virem no contraturno conversar com a psicopedagoga, porque nós temos uma sala de atendimento especial para o aluno (ênfase no último trecho) (Joana, Diretora).

A fala de Joana traz de forma explícita a exigência institucional do laudo como condição de matrícula do aluno PAEE e, de forma implícita, indica o processo de medicalização na escola, por meio do qual a lógica médica representa a referência para a tomada de decisão no domínio pedagógico. O argumento apresentado é de que por meio do laudo é possível conhecer o diagnóstico e com ele a necessidade do discente, situação que denota uma contradição, uma vez que as diretrizes diagnósticas presentes nos manuais de classificação na área da saúde, por partirem de critérios estatísticos, universalizam mais do que singularizam. As necessidades específicas do aluno PAEE só podem ser conhecidas por meio de avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar com vistas a elaborar o plano educacional individualizado, o qual deve considerar o contexto sócio relacional do ensino-aprendizagem.

O diagnóstico pode significar uma das fontes de informação em um processo de avaliação que assume caráter qualitativo, construtivo, comunicativo e multidisciplinar. Entretanto, a exigência institucional do diagnóstico reflete a naturalização das dificuldades que emergem na escolarização dos alunos PAEE. Como afirma González Rey (2007, p.155),

A naturalização acarreta reconhecer a natureza real de um problema no rótulo, o que leva à universalização de uma condição que define práticas sociais despersonalizadas com relação ao "problema", perdendo de vista o sujeito que o expressa e os contextos e práticas sociais em que se gera. A universalização e ritualização dessas práticas, tanto no nível social quanto no institucional, remetem ao preconceito e à exclusão.

A exigência do *laudo* como condição de matrícula se desvela textualmente nas práticas institucionais, como decisão da gestão escolar, mas se desdobra em uma dimensão vivida do convívio social que pode ser marcada por desfechos que distanciam o aluno PAEE do processo de escolarização. Quando o *diagnóstico* assume o lugar central, o aluno como *sujeito* desaparece e o seu sistema de relações sócio institucionais passa a se organizar em torno do *diagnóstico*, abrindo, portanto, caminhos de subjetivação para o preconceito e a exclusão na

cultura escolar e nas relações entre professores e alunos. Em razão disso, para indagar em profundidade as informações do relato, estabelecemos com Joana o seguinte **diálogo**:

Pesquisador: Professora, no ano passado o laudo não era exigido. Como se avaliava as necessidades do aluno? **Joana:** [Silêncio] Na verdade, esses alunos precisam das professoras de apoio, das PA's, além do atendimento especial na sala. Até o ano passado, elas eram enviadas para a escola mesmo sem o laudo. Esse ano só estão enviando para as crianças que têm laudo, que tem o documento direitinho comprovado. **Pesquisador:** Então com o laudo a escola também garante que os profissionais de apoio sejam enviados, é isso? **Joana:** Sim (Joana, Diretora).

No trecho de conversação, é interessante notar como a diretora, ao ser indagada a respeito de como ocorria a avaliação das necessidades específicas do aluno no ano de 2016, quando o *laudo* não era uma exigência, manifesta, após curto silêncio, uma informação que não havia sido apresentada no primeiro trecho e que não responde, propriamente, a indagação feita, porém é significativa para o caminho hipotético que estávamos seguindo, isto é, *a exigência do laudo médico pela Secretaria de Educação do Estado para o envio dos profissionais de apoio*. Deste modo, com base no conteúdo explícito da fala, na omissão anterior da informação e na resposta desvinculada ao indutor da pergunta que fizemos, elaboramos o indicador de que o laudo médico contendo o diagnóstico se integra às configurações subjetivas sociais da escola também por uma premissa burocrática, o que ampliou o caminho hipotético traçado para investigar o processo de medicalização na instituição.

Um ponto interessante para análise é como nas produções subjetivas da escola a subjetividade social organiza processos subjetivos que têm origem em outros espaços da vida social. Na situação relatada, a decisão administrativa da Secretaria Estadual de Educação de enviar somente profissionais de apoio para a escola mediante a comprovação do diagnóstico afetou a gestão escolar de maneira a exigir o laudo no ato da matrícula, o que indica precaução diante de dificuldades que possam surgir na escolarização do aluno PAEE. Isso não significa que em outras instituições os desdobramentos ocorram da mesma maneira, uma vez que, em cada espaço social concreto, a subjetividade social se configura de forma única, definindo a identidade desse espaço (GONZÁLEZ REY, 2008). Na escola investigada, a decisão administrativa se integrou às configurações subjetivas sociais e individuais como elemento de sentido para a exigência burocrática do laudo, prática que nega a condição de sujeito do aluno.

Nos dois trechos, também é significativo o destaque atribuído por Joana ao que denominou de *sala de atendimento especial*. No primeiro contato com a escola, que se deu pela conversação com a diretora que se desligou da instituição e com a professora do AEE do turno

da manhã, já havíamos construído o indicador a respeito do lugar ocupado pelo AEE no espaço de convívio social da escola e como o serviço está vinculado, exclusivamente, a SRM. As informações iniciais que elaboramos nos levaram a explorar com a diretora como o atendimento especializado ocorria, situação que nos conduziu ao seguinte relato:

Na nossa escola, nós temos uma coisa diferente. Nas outras escolas só tem a psicopedagoga e a gente, além de ter a psicopedagoga, tem a psicomotricidade que é trabalhada no mesmo horário do aluno. Reservamos um tempinho e ela [a profissional] faz a agenda tudo direitinho para cada caso, para ser feito esse trabalho de alongamento, porque tem aluno com escoliose, alunos com paralisia cerebral e aí a gente vai vendo como é (Joana, Diretora).

O tom de voz da diretora e a sua postura ao apresentar o relato indicavam a produção de sentidos subjetivos relacionados ao sentimento de orgulho pela SRM ter um *diferencial* em relação ao AEE ofertado em outras escolas, expressando o seu envolvimento subjetivo com a sala e o serviço ofertado. Isso é significativo ao refletirmos sobre o lugar social ocupado por Joana, então diretora, na estrutura organizacional da instituição e o quanto essa vivência pode dotar de legitimidade as práticas desenvolvidas. O processo de medicalização também se expressa no relato pelos seguintes indicadores: identificação do AEE com a psicopedagogia e a psicomotricidade, reduzindo, portanto, a prática educativa nesse espaço a essas dimensões; presença de uma psicomotricidade de caráter terapêutico, direcionado, inclusive, a demandas não contempladas pelos dispositivos legais no campo da educação especial, como a escoliose, por exemplo; o atendimento do aluno no mesmo turno da aula, o que pode significar a atribuição de uma importância secundária à aprendizagem dos conteúdos escolares por parte dos alunos PAEE; a ideia de rotina de agendamento dos atendimentos; a referência ao aluno como *caso*.

O AEE assume na escola um lugar controverso que, mais do que a expressão singularizada da instituição, integra na sua configuração as contradições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007). O documento foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e define o AEE como a modalidade de atendimento que oferece “[...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e os códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2007, p. 10). Como discutimos no capítulo teórico, o documento não tem o caráter fático da legislação, afirmação de Bueno (2013), no entanto, por orientar práticas no domínio da inclusão de alunos PAEE, tem sido alvo de críticas pelas fragilidades que apresenta. Três das cinco críticas apontadas por Mendes (2011) são significativas para nossas construções teóricas, quais sejam: apesar da ausência da possibilidade de atuação do professor em classes especiais, permanece a

lógica do *continuum* de serviços baseada na integração, uma vez que o *locus* privilegiado da prática educativa do professor de AEE é a SRM; o documento não destaca funções docentes propriamente ditas para os profissionais de AEE; a descrição do AEE está restrita a algumas categorias de alunos PAEE, sem que fique claro o papel do professor especialista.

O texto da política deveria cumprir com a função de orientar gestores e professores na condução de práticas educativas comprometidas com a inclusão escolar, entretanto, as fragilidades que demonstra se constituem como elementos de sentido para a expressão da medicalização na subjetividade social da escola. Ao privilegiar a SRM como espaço do AEE, o documento endossa práticas desarticuladas e descontextualizadas que colaboram para a naturalização das dificuldades escolares enfrentadas por alunos PAEE. Ao ocultar o lugar da docência na prática educativa dos professores do AEE, ele também abre a possibilidade para o desenvolvimento de práticas terapeutizantes, ou medicalizantes, como, por exemplo, a intervenção direcionada à *escoliose*, demanda relatada pela diretora. O fato é que o próprio documento que norteia o trabalho da educação especial na perspectiva da educação inclusiva induz à confusão quanto ao papel que o professor do AEE deve exercer na escola.

Em um outro **momento informal de conversação individual** com Joana, no qual nos relatava uma situação particular de um aluno PAEE com dificuldades em permanecer na sala de aula por uma agitação psicomotora, realizamos uma pergunta quanto aos obstáculos encontrados na inclusão dos alunos em questão, por meio da qual obtivemos o seguinte relato:

Tem alguns casos que são bem assim complicados. Tem a questão do medicamento e eles realmente atrapalham durante a aula, ficam muito agitados, ficam agressivos, tem deles que chegam a agredir a professora, aí fica assim um pouco difícil. Quando acontece isso eu pergunto para os pais ou responsável, pois essas crianças tomam medicamento. Às vezes a mãe não dá o medicamento no horário certo, deixa para dar na hora que a criança está em casa e aí isso vai gerando problema na escola, porque atrapalha, a criança fica agitada, inclusive, teve um que saiu quebrando tudo e quando eu chamei a mãe para conversar, ela não quis mais trazer a criança, não quer ter o compromisso (Joana, Diretora).

Essa fala reforça o indicador construído anteriormente a respeito do aparecimento da medicalização na subjetividade social da escola e da forma como é vivenciada pela diretora. Perguntamos quanto aos *obstáculos* e a resposta, ao contrário de nos remeter ao quadro geral da realidade enfrentada pela instituição, até mesmo como expressão das estruturas sociais e políticas, individualizou os obstáculos na conduta de alguns alunos, nomeados como *casos complicados*. Explicitamente, a queixa é direcionada a comportamentos agressivos, os quais mobilizam sentidos subjetivos em Joana que se desdobram na vinculação da agressividade à

condição médica e ao não uso da medicação, negando o lugar social de sujeito ao aluno. Isso a leva a abordar os familiares para resolver o problema e, em face da resistência destes, a culpabiliza-los. O relato da diretora revela que as dificuldades escolares dos alunos PAEE são compreendidas fora do contexto social e dialógico no qual ocorrem, ou seja, as relações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, entre outras, não entram no quadro explicativo dessas dificuldades. Considerando a dimensão macrossocial, o relato também não demonstra reflexividade sobre como as ideologias e interesses sociais e políticos se configuram na trama social complexa que organiza as práticas educativas na instituição.

A inclusão de alunos PAEE não pode ser pensada à margem das questões macrossociais que insurgem na subjetividade da sociedade capitalista, na qual a desigualdade social se organiza em configurações sociais e políticas que se expressam nos diferentes cenários e práticas sociais, nem tampouco à margem das questões microssociais presentes no cotidiano da escola, como, por exemplo, o currículo escolar e a forma como professores e alunos estabelecem relações em um contexto concreto de sala de aula. O debate sobre o currículo oculto (GIROUX; PENNA, 1997), por desvelar características antidemocráticas que produzem exclusão, apresenta-se como relevante, principalmente, diante do relato da diretora.

O currículo oculto é compreendido por nós como produção subjetiva coletiva, um processo da subjetividade social da escola que se configura de forma singular em cada cenário social específico, revelando relações de poder regimentadas por uma dimensão legal-institucional que integra, além de sentidos subjetivos com origem nos diferentes espaços da vida social, como os da medicalização, aqueles provenientes dos arranjos sócio-políticos da nossa sociedade, os quais influenciam e limitam determinados indivíduos e grupos sociais.

Diante das reflexões elaboradas até o momento, aproveitamos o diálogo construído no processo de comunicação com a diretora e conduzimos com ela a seguinte **conversação**, que se tornou significativa para nossas construções teóricas sobre a medicalização:

Pesquisador: Se você tivesse que mudar alguma coisa na inclusão desses alunos aqui na escola, o que mudaria? **Joana:** Eu sei que não é permitido, mas eu acho que tem alguns casos que são muito complicados para ficarem em sala de aula, aqueles casos que são mesmo autistas, que dependendo do grau deles quando são intensos, eu acredito que deveria ter um lugar específico, mas sei que aí não seria mais inclusão (Joana, 28 de abril de 2017).

O trecho indica que os *casos complicados*, construção que já tinha surgido anteriormente na fala de Joana, aparecem configurados subjetivamente por ela como algo dado, que não pode se beneficiar do ambiente inclusivo da sala de aula. As dificuldades são atribuídas a uma

condição particular do aluno, ocultando outras dimensões que também configuram essas dificuldades, algumas pertencentes ao próprio cenário social da escola. O *lugar específico* que emerge na fala da diretora como solução significa o retorno a uma educação segregada, da qual Joana tem ciência e relata o seu limite quando afirma que *não seria mais inclusão*.

A medicalização como construção que se expressa na subjetividade social da escola também esteve presente no relato e nos diferentes modos de expressão dos demais participantes da pesquisa. Os momentos informais de conversação com a diretora foram significativos do ponto de vista teórico, porque nos permitiram construir informações que dotaram de consistência os caminhos hipotéticos abertos desde o primeiro contato. O lugar social de Joana no tecido relacional da escola, o qual revela o *poder de decisão* no organograma funcional deste espaço, e a implicação que demonstrou no processo de comunicação dialógica conosco possibilitaram o avanço do modelo teórico quanto à sua capacidade explicativa em relação ao problema de pesquisa investigado. As entrevistas semiestruturadas e as dinâmicas conversacionais com as demais participantes reforçaram a ideia de que o processo de medicalização se configura na trama complexa das configurações subjetivas da escola e vai assumindo desdobramentos diversos nas práticas dos seus diferentes protagonistas.

Em uma **entrevista semiestruturada** realizada com Laura, professora da sala comum, quando a indagamos sobre o que pensa a respeito da inclusão de alunos PAEE, obtivemos, como parte da sua resposta, o seguinte relato espontâneo:

Aqui na escola temos a sala de AEE que tem uma profissional que a gente vê que é uma pessoa competente, parece que ela é até fisioterapeuta, ela acompanha os alunos só que a gente não sabe, eu pelo menos não sei como é feito esse trabalho dela com os alunos. Porque, em minha opinião, esse trabalho teria que ser repassado também para a gente. Se ela já acompanha, já está mais direcionada nesse sentido, ela teria que ter esse entendimento com os professores, saber como é nossa prática na sala, saber como é que a gente lida e a gente saber o que ela faz, mas eu vejo que não tem essa interação. Pega e leva os alunos para o AEE, mas eu, pelo menos, não sei, não tenho devolutiva enquanto professora titular (Laura, Professora da Sala Comum).

Um ponto curioso no relato é que Laura, ao se referir ao AEE da escola, personaliza-o em uma profissional, a professora que também tem formação em fisioterapia e que atua no mesmo turno que ela com a psicomotricidade, o que nos levou a construir o indicador de que a professora da sala comum entrevistada não tem contato com a professora do contraturno que desenvolve o trabalho psicopedagógico, aspecto significativo para nossa construção teórica a respeito da medicalização e que abriu um caminho hipotético percorrido na ação da pesquisa. O relato também expressa a desarticulação entre o trabalho desenvolvido no AEE e a prática da

professora na sala de aula, endossando o caráter *terapeutizante* do atendimento realizado na SRM, visto que Laura não tem sido abordada para discutir sobre as questões que emergem no ensino-aprendizagem dos alunos PAEE que estão sob a sua responsabilidade, situação que também endossa o indicador do processo de medicalização na subjetividade social da escola.

Dando continuidade **conversacional** ao relato obtido com o instrumento, conduzimos com a professora da sala comum entrevistada o seguinte diálogo:

Pesquisador: Professora, noto que há uma insatisfação sua com a forma como as coisas vêm acontecendo aqui na escola em relação ao AEE. Se você pudesse mudar alguma coisa, o que mudaria? **Laura:** É difícil eu me colocar assim, porque quando eu digo... Os alunos, seria melhor se acompanhassem, se ficassem sozinhos, mas aí já tem a questão que eles têm o direito de ter uma interação com os outros ditos normais. Acho assim, quando começa o ano letivo, o ideal seria que a gente ficasse sabendo quais são os alunos especiais, com os laudos, saber qual era o laudo de cada um e ter alguém preparado que pudesse dar sugestões de metodologias inovadoras e de como o professor poderia mudar suas práticas e incluir todos. **Pesquisador:** Quando você fala de que seria melhor se os alunos ficassem sozinhos, o que quer dizer exatamente? **Laura:** Ah! Que eles tivessem uma sala própria, mas aí tem o direito deles.

O diálogo aprofundou a questão e nos colocou em contato com o indicador de produção subjetiva ambivalente da professora quanto à inclusão de alunos PAEE. O desejo explícito no relato é de que esses alunos tenham uma sala de aula própria, no entanto, o reconhecimento do direito de acesso ao convívio social com os demais alunos provoca a reflexão sobre como desenvolver *práticas inclusivas*. Há uma dificuldade evidente de Laura a respeito de como efetivar a inclusão escolar, porque não há formação que possibilite isso, construção teórica que será explorada na discussão do Eixo Temático 2. Todavia, é importante frisar que a legislação, em particular, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), orienta que a escola deve se organizar com dois tipos de professores para receber o aluno PAEE, o professor da sala comum, *capacitado*, e o professor de educação especial, *especializado*. Para nossa construção teórica parcial, vamos destacar o primeiro tipo, o qual representa a situação de Laura.

No capítulo teórico, vimos que o professor é considerado *capacitado* quando comprova que em sua formação inicial teve contato com conteúdos sobre educação especial. O que sabemos, pelos estudos de Bueno e Marin (2011), de Gatti (2010), de Dorziat (2011), entre outros autores, é que, embora um número significativo de instituições de ensino superior tenha incluído em suas licenciaturas conteúdos da área, ainda permanece uma diversidade de enfoques e uma abordagem com caráter mais genérico ou descritivo, pouco significativa em

termos de práticas educativas. Somado a isso, os programas do MEC de formação de professores para a inclusão de alunos PAEE tem privilegiado o professor do AEE, em prejuízo do professor da sala comum (MENDES, 2011). Deste modo, as produções subjetivas de Laura, que expressam a medicalização, sobretudo, quando demonstra o desejo de que os alunos em questão tivessem uma sala própria, também integram sentidos subjetivos produzidos no cenário social da formação. A segregação aparece como possibilidade na fala da professora em um contexto no qual os recursos subjetivos para incluir não mobilizam uma prática nessa direção.

O desenvolvimento de práticas inclusivas não significa mera questão de escolha. O professor precisa surgir como sujeito na ruptura e criação em relação às configurações da subjetividade social da escola, lugar que implica o posicionamento reflexivo, crítico e criativo diante de demandas sociais e pessoais, como discutimos no capítulo teórico (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2007, 2013, 2017). Todavia, os processos subjetivos individuais estão atravessados por produções subjetivas que têm origem na subjetividade social e pelas condições concretas de vida, as quais também estão configuradas subjetivamente. A fala de Laura demonstra as contradições da sociedade na qual vivemos, que se revelam em uma política implantada sem a devida articulação com a garantia de condições para que se efetive.

O posicionamento reflexivo, crítico e criativo não se expressa no relato, pelo contrário, a professora acata a inclusão de alunos PAEE como *fato*, reconhecendo o *direito* e propondo *medidas instrumentais*, de caráter pragmático, para a resolução do problema. As contradições dos arranjos sociais e políticos que se revelam na subjetividade social e que se constituem como elementos de sentido na configuração subjetiva da prática educativa não são objetos de problematização de Laura. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) indicam uma *lógica racionalizadora* da gestão escolar que cumpre a função ideológica de ocultar o desinvestimento do Estado em políticas públicas de formação contínua, as quais poderiam se configurar como possibilidade de superação das dificuldades enfrentadas pelos professores na realidade concreta de inclusão de alunos PAEE. Como destaca Giroux (1997), é preciso redefinir a natureza da crise educacional, examinando as forças ideológicas e materiais que afetam o cotidiano escolar. Em nossa leitura, é preciso entender como essas forças ideológicas e materiais se integram à subjetividade social da escola produzindo exclusão em um cenário social *textualmente* inclusivo.

Em um **momento informal de conversação individual** com Sophia, também professora da sala comum, ela disse:

Tenho um aluno que não tem diagnóstico, provavelmente é autista, mas não posso dizer, ele é ansioso demais, todo tempo é “tia, tia, tia” [voz enfática]. Por sinal, teve um fato que eu me arrependo de ter feito, eu reclamei com ele e ele começou a passar mal. Eu disse: “[nome do aluno], você fala demais!” [dramatizando a fala] e ele começou a passar mal, se sentindo mal, faltando ar. Eu fiquei apavorada! Fui para perto e comecei a passar a mão nele e ele disse: “Tia, a senhora brigou comigo”, aí eu disse: “Não! Foi porque você insistiu muito”. Eu fiquei apavorada! Conversei com ele, pedi para ele sair, tomar água e aí ele voltou mais calmo (Sophia, Professora da Sala Comum).

O trecho expressa o processo de medicalização pelo conteúdo explícito, com a informação de que há um aluno que não tem um *diagnóstico*, mas que Sophia acredita ser de autismo, embora o problema relatado não seja significativo para se pensar nesse diagnóstico, e também pelo conteúdo implícito, ou seja, o indicador de comportamento diferenciado da professora em razão de um suposto transtorno que o discente poderia ter. A emocionalidade na fala da entrevistada se tornou evidente pela entonação, pelo ritmo da respiração enquanto falava e pela postura, o que nos leva a pensar que o contato com esse aluno em particular mobiliza processos subjetivos que a implicam de alguma forma com a questão. No entanto, o relato não traz muitos elementos e, buscando o aprofundamento, conduzimos o **diálogo**:

Pesquisador: Por que a situação incomodou tanto você? Qual o motivo do arrependimento? **Sophia:** Eu sei que ele não tem o diagnóstico, mas ele é um menino especial, ele tem uma doença. **Pesquisador:** Essa é a razão? **Sophia:** Sim! Na minha sala eu tenho 4 especiais e os outros ficam mexendo com eles, chamando de doidinho, de lelé, aquela coisa. Teve um dia que eu tirei os 4 da sala e conversei com todos, eles são muito carentes por conta da família, então conversei com eles. Eu fiquei muito gratificada e até mesmo uma palavra que não caberia aqui, mas fiquei orgulhosa de mim, ninguém sabe disso, só estou contando aqui para você, é que a noite quando deitei, eu chorei de emoção por ter tocado no coração daquelas crianças (Sophia, Professora da Sala Comum).

O relato da professora foi significativo por ter sido carregado de emoção, sendo via de expressão de processos subjetivos individuais diante dos alunos PAEE, embora fortemente marcados pelas configurações da subjetividade social da escola, dentre os quais, as que se integram à lógica médica. O processo de medicalização que configura o tecido relacional da escola está presente pela ênfase na suposição do diagnóstico, mas integra sentidos subjetivos que mobilizam uma conduta de cuidado e proteção. Construímos o indicador de que o diagnóstico define o sistema de relações da professora com os alunos PAEE em sua sala de aula e refletimos sobre como se dava essa relação no domínio pedagógico, ou seja, na construção do conhecimento escolar. Deste modo, continuamos o **diálogo**:

Pesquisador: Professora, como são os 4 alunos em sala de aula em relação à aprendizagem dos conteúdos? **Sophia:** Eles têm muita dificuldade. **Pesquisador:** E como você lida com as dificuldades? **Sophia:** Eu sempre tenho atividades de pintura, que eles gostam muito, então eu nunca vou para a sala de aula sem levar uma folha que tenha alguma coisa para eles pintarem, é a forma que encontro deles se acalmarem. Eu sei qual o desenho que eles gostam e boto e começam a pintar. Às vezes eles dizem: “Tia, por que eu vou pintar e os outros não vão?”. **Pesquisador:** E você, o que faz? **Sophia:** Eu digo: “Porque você vai logo pintar e depois vai fazer, que quero seu desenho bem bonito hoje”. Eu encontro essa dificuldade de dizer para eles porque vão fazer essa atividade diferente da do colega. Quando foi um dia, um ficou meio chateado e no outro dia eu levei pintura para a sala toda (Sophia, Professora da Sala Comum).

O diálogo foi significativo para nossa construção teórica, em virtude de fortalecer o indicador sobre a medicalização nas configurações subjetivas da escola, mas, em especial, por ampliar a capacidade explicativa do nosso modelo teórico ao mostrar como a medicalização pode se manifestar de forma diversa no curso da ação do agente ou sujeito em um cenário social concreto, mobilizando os mais diferentes sentimentos e posturas. O aprofundamento das informações com a participante viabilizou a compreensão de que o diagnóstico define o sistema de relações entre a professora e os alunos PAEE no domínio da construção do conhecimento escolar, abrindo um *espaço paralelo de permanência*, representado pela atividade de pintura. A pintura, mais do que uma preocupação pedagógica da professora, revela-se como uma estratégia terapeutizante, uma vez que o objetivo é acalmar os alunos e manter o controle da sala de aula. Apesar disso, na configuração subjetiva da prática educativa com os alunos em questão, a medicalização é vivenciada pela participante como cuidado e proteção, indicador que foi reforçado pelo seguinte relato obtido por meio de **entrevista semiestruturada**:

Teve um dia que era para ir para o cinema, a escola ia levar, e eu fiquei muito triste. Era para eu escolher algumas crianças e tinham dois especiais que queriam ir, até choraram, mas eu não tive coragem de mandar, porque eu não sabia o que eles iam fazer lá. Eles ficaram tristes. Eu fiquei conversando, mas ali foi passageiro, tudo deles é momentâneo (Sophia, Professora da Sala Comum).

A **entrevista semiestruturada** com Sophia revelou outras produções subjetivas que fortaleceram os indicadores construídos anteriormente. Perguntamos sobre o que dificulta e o que facilita o trabalho com os alunos PAEE na realidade da escola. Ao falar sobre as facilidades, apresentou-nos o seguinte relato:

Na escola tem a sala de AEE, tem a professora [nome da professora que atua no mesmo turno], que ela é muito preparada, competente. Quando eles estão muito agitados, um que é o [nome do aluno], que tem 12 anos, quando ele está muito agitado eu levo para a professora, ela conversa com ele, que se acalma, pelo menos uns 40 minutos ele fica comportado (Sophia, Professora da Sala Comum).

O relato foi muito significativo para a compreensão de como as práticas na escola integram o processo de medicalização. Da mesma forma que Laura, Sophia personaliza o atendimento na figura de uma professora, a que atua no mesmo turno que ela, ponto que reforça o indicador de que não há articulação com a profissional do contraturno, que trabalha com a dimensão psicopedagógica. Todavia, diferentemente de Laura, Sophia se comunica com a profissional do AEE do seu turno para abordar problemas apresentados pelos seus alunos, embora um aspecto significativo no relato seja o indicador de que essa comunicação tem um caráter remediativo, ou seja, ao surgir um problema com o aluno PAEE, a professora da sala comum procura o AEE para resolver. É interessante como a agitação do aluno não é compreendida a partir do contexto da sala de aula, pela integração dos seus sistemas de relações, mas como processo disruptivo do próprio aluno, o qual, após ser objeto da intervenção da profissional, no caso, a conversa, é devolvido para o cenário social da sala de aula, gerando alívio momentâneo para a professora, até o ressurgimento do comportamento perturbador que a levou a procurar a SRM. O relato indica que as atividades direcionadas para os alunos PAEE não são planejadas de forma colaborativa pelos diferentes profissionais da escola e revelam uma prática educativa que não envolve reflexividade, pautada no cotidiano escolar.

Dando continuidade **conversacional** ao relato obtido via instrumento, conduzimos com a professora da sala comum entrevistada o seguinte diálogo:

Pesquisador: Então existe uma relação de trabalho com a profissional do AEE? **Sophia:** Existe, comigo existe, porque eu já me envolvi com ela, com a professora da sala de AEE, já disse o problema, e quando eles estão dando muito trabalho, eu pergunto como devo proceder. Tem um que tem um desenho lá que ele gosta muito, então eu tirei a cópia e sempre tenho na minha bolsa, que ele gosta de pintar aqueles *minions*, é só com o que ele se acalma, e foi com a ajuda dela (Sophia, Professora da Sala Comum).

O caráter remediativo da relação entre Sophia e a professora do AEE novamente é reforçado no diálogo acima, o qual também expressa o espaço paralelo de permanência destinado ao aluno PAEE com a atividade de pintura, que, como já destacamos em outro momento, assume uma função mais terapeutizante do que pedagógica. Um ponto curioso é que o problema ao qual a professora da sala comum se refere quando fala a respeito do aluno PAEE

é de natureza disciplinar, reiterado no trecho no qual ela diz que pergunta à profissional como proceder *quando eles* [os alunos PAEE] *estão dando muito trabalho*. A omissão de informações sobre atividades de planejamento em parceria com a professora do AEE, a não referência ao ensino-aprendizagem como espaço de construção de conteúdos escolares, a busca reiterada de suporte quando os problemas dos alunos PAEE emergem, entre outros elementos, fortalecem as construções teóricas em andamento a respeito de como a lógica médica se integra ao sistema subjetivo-social da instituição e à prática educativa dos seus professores.

Em um **momento informal de conversação individual** com Sophia, conduzimos o diálogo abaixo:

Pesquisador: Se você pudesse mudar algo na atual política de educação especial, mudaria? **Sophia:** Mudaria [resposta enfática]. **Pesquisador:** O que você mudaria? **Sophia:** Veja, é uma inclusão que passa a ser uma exclusão, porque é um trabalho muito difícil e eu acho que deveria ter uma turma ou escola especializada para receber essas crianças, porque em outras salas têm outros especiais que entram gritando e assustam todo mundo e saem correndo, então é difícil, eu acho que deveria ter um lugar mais direcionado para eles (Sophia, Professora da Sala Comum).

Com base no conteúdo explícito do trecho e na ênfase dada na resposta à indagação, bem como nos indicadores elaborados em outros momentos, construímos o indicador de que os sentidos subjetivos da professora a respeito da atual política de educação especial expressam a insatisfação com o modelo inclusivo, que se desdobra, no seu entendimento, em um trabalho difícil, fonte de tensão. Os sentidos subjetivos produzidos revelam o fluxo complexo de produções de sentidos que têm origem em configurações subjetivas pessoais e sociais, entre as quais, o próprio processo de medicalização presente no tecido relacional da escola. Quando Sophia propõe o retorno ao modelo segregado, com uma turma ou escola direcionada especificamente para os alunos PAEE, ela manifesta em sua fala a repercussão da lógica médica no processo de tomada de decisão pedagógica. Outro ponto presente no trecho é que, mais uma vez, a preocupação de Sophia não gira em torno da construção de conhecimentos escolares pelo aluno público-alvo da política, mas da gestão da autoridade e da disciplina na sala de aula.

Como a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é um fato, decidimos explorar um pouco mais a produção subjetiva da professora, vinculando-a ao contexto da escola na qual atua. Deste modo, **dialogamos**:

Pesquisador: E aqui na escola, professora, você mudaria alguma coisa? **Sophia:** Com certeza eu mudaria. Eu preferia que tivesse mais acompanhante para essas crianças, porque alguns têm e outros não, e os que têm a gente nota

a evolução, eles melhoram bastante. Eu tenho outro aluno, em outra turma, que faltou oxigênio no cérebro na hora do parto, e ele é muito difícil [voz enfática]. Ele grita, mas uma coisa que fiquei muito satisfeita foi ter eliminado palavrões desse menino, conversei muito com ele e ele deixou de dizer, e eu notei assim, que eu falo firme e depois com doçura com ele, aí é que ele atende. Então precisaria de uma pessoa que acompanhasse, uma pessoa que tivesse mais preparo (Sophia, Professora da Sala Comum).

Um ponto significativo de Sophia é que sempre traz exemplos concretos de alunos PAEE de suas turmas, revelando a mobilização subjetiva produzida pela inclusão escolar. No relato, temos outros aspectos importantes. O primeiro é que o processo de medicalização também se expressa quando a professora destaca como mudança a preferência por mais *acompanhantes*, os quais a Secretaria Estadual de Educação denomina como *profissionais de apoio*⁴. O relato indica que ela não percebe sua formação e prática como processos abertos ao aperfeiçoamento para a inclusão, informação omitida em sua fala, que se torna significativa para nossa construção teórica. A solução para a escola é integrar em seu quadro funcional mais profissionais de apoio para os discentes PAEE, o que pode ser uma proposta legítima, embora a hipótese construída nesse momento seja de que isso ocorreria de forma articulada ao que já existe, isto é, o desinvestimento pedagógico quanto aos alunos PAEE. O segundo aspecto importante no relato é que a questão disciplinar é novamente trazida quando Sophia destaca o conduta do aluno PAEE com paralisia cerebral. A vinculação dos *gritos e palavrões* ao *diagnóstico* e a *conduta corretiva* da professora, prática que também se constitui pela problemática da formação docente para a inclusão no contexto da educação especial, discussão que será explorada no *Eixo Temático 2*, revelam a íntima relação entre a medicalização e o disciplinamento como produções subjetivas que se complementam na subjetividade social da escola, reflexão que amplia a capacidade explicativa do nosso modelo teórico.

Os indicadores e os caminhos hipotéticos elaborados até o momento, bem como as construções teóricas em andamento, levaram-nos a Heloísa, professora “complementar” que fica responsável pelas turmas quando os professores titulares estão no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HPC). O objetivo era identificar suas impressões a respeito da inclusão dos alunos PAEE na instituição e do AEE ofertado na SRM. Pela diversidade de informações produzidas, sentimos a necessidade de integrar o relato da participante ao estudo. Heloísa foi nossa aluna em um curso de especialização e o vínculo anteriormente formado a levou, de forma espontânea, a falar sobre os desafios que encontrava na escola. Conduzimos com ela o seguinte diálogo em um **momento informal de conversação**:

⁴ Nas escolas da rede estadual, os profissionais de apoio são formados em licenciatura em Pedagogia.

Pesquisador: Como você percebe a inclusão dos alunos da educação especial aqui na escola? **Heloísa:** Então, o que eu percebo é que primeiro a escola tem uma sala muito boa, muito bem organizada e as crianças que estão nas turmas, as crianças especiais, tem um acompanhante pedagógico, mas em relação mesmo ao professor, o titular da turma, o que a gente percebe... Isso não é só aqui, são em várias escolas, porque eu já tive experiência em outras escolas... O que a gente percebe é que o professor titular da turma, às vezes, ou ele não tem tempo de acompanhar aquela criança mais de perto, e aí ela fica lá, fica lá num canto, fica lá sentada na cadeira, ou então o professor não dá a mesma atenção, às vezes, nenhuma atenção, até por achar que vai perder tempo e não vai dar conta do conteúdo com os outros alunos. **Pesquisador:** E nas salas que tem o acompanhante pedagógico (profissional de apoio), o que você percebe? Já teve alguma experiência assim? **Heloísa:** Sim! Na sala que tem o acompanhante, esse acompanhante volta toda a atenção para a criança, faz atividades voltadas para ela, e com isso algumas conseguem ter algum avanço. **Pesquisador:** E os professores, como ficam? Eles participam mais quando tem o acompanhante? **Heloísa:** Na minha experiência não (Heloísa, Professora da Sala Comum).

O relato manifesta o indicador que já havíamos discutido antes a respeito do lugar ocupado pelo AEE na escola, com destaque para a qualidade da sala, primeira informação apresentada pela participante no relato, sinalizando o valor dessa informação para ela. O AEE é vinculado ao espaço físico da SRM, endossando, como afirma Garcia (2011), o *modus operandi* clínico e as contradições, discutidas por Mendes (2011), da atual política de educação especial. O relato também reforça o indicador elaborado sobre o *espaço paralelo de permanência* atribuído ao aluno PAEE, o qual só é foco da prática educativa quando possui um profissional de apoio, que se torna responsável pela demanda social e pedagógica do aluno na sala de aula, indicador que gerou um caminho hipotético explorado no curso da investigação e que será debatido em profundidade no *Eixo Temático 2*. A preocupação com o tempo e com o conteúdo a ser ministrado para os demais alunos fortalece a exclusão em sala de aula e o deslocamento da demanda dos alunos PAEE para o AEE e o profissional de apoio.

É interessante notar como a expressão da medicalização na subjetividade social da escola está entrelaçada por sentidos subjetivos de zonas diversas da realidade social. A preocupação com o tempo e com o conteúdo ministrado, produção simbólico-emocional vivenciada pelos professores em sala de aula, tem como elementos de sentido a racionalidade técnica presente nas políticas públicas em educação e na gestão escolar, como, por exemplo, os sistemas externos de avaliação e a forma como se integram nos processos subjetivos institucionais. As construções teóricas a respeito do entrelaçamento entre processos escolares e processos sociais mais amplos e das múltiplas dimensões que configuram o cenário social da escolarização, como a subjetividade, discussão realizada no capítulo teórico, sinalizam os

limites da racionalidade técnica, considerando que ela converteu, como destaca Contreras (2002), a prática educativa a uma lógica puramente tecnicista, instrumental, omitindo, nessa prática, o sentido moral e ideológico. O discurso tecnicista sobre o ensino, no qual professores são reduzidos à condição de *técnicos especializados* em uma rígida hierarquia da burocracia escolar, integra e produz a proletarização do trabalho docente (CONTRERAS, 2002; GIROUX, 1997), processo da subjetividade social que não está dissociado da medicalização.

Considerando que Heloísa expressou uma reflexão pessoal em relação à experiência de inclusão na instituição, naturalmente, com base em sua vivência individual, decidimos explorar o relato dando continuidade **conversacional**:

Pesquisador: Professora, que tipo de práticas você tem desenvolvido com esses alunos? **Heloísa:** Eu vou entrando, eu vou observando que tipo de necessidade tem aquela criança e eu converso com a professora [titular], com a acompanhante pedagógica e procuro ver que tipo de atividade ela está desenvolvendo com a criança e na medida do possível eu procuro envolver a criança nas atividades, porque realmente é difícil para o professor titular da turma [voz enfática], é difícil ter que observar todas as crianças, dar atenção para todas e ter uma atenção mais voltada para aquela criança, mas eu observo, eu vou lá e vejo se ele consegue fazer alguma coisa. Dou dicas para a acompanhante de alguma atividade que ela possa desenvolver, porque eu também já fui acompanhante pedagógica e já desenvolvi esse trabalho e estou estudando psicopedagogia, então isso me ajuda muito (Heloísa, Professora da Sala Comum).

O relato expressa o indicador de que, apesar das fragilidades assinaladas anteriormente, que se desdobram na exclusão do aluno PAEE em sala de aula, existe compreensão empática de Heloísa em relação às professoras *titulares*, construção possível a partir do conteúdo explícito e de outros modos de expressão da participante, como a ênfase atribuída ao trecho no qual destaca que é difícil para o professor titular da turma observar todas as crianças e ter uma atenção mais especial para o aluno PAEE. As condições concretas de gestão da sala de aula, materializadas, por exemplo, na quantidade de alunos por turma, as exigências institucionais, as quais integram exigências além dos muros escolares, como as da política educacional, e a problemática da formação docente para a inclusão não favorecem o *exercício* da autonomia, revelando a proletarização pela degradação das condições de trabalho. O deslocamento da demanda dos alunos PAEE para o profissional de apoio não é um ato volitivo em seu sentido pleno, mas a alternativa possível em um cenário social desfavorável à inclusão.

É curioso como Heloísa, igualmente à percepção partilhada por ela quanto aos professores da sala comum, também desloca a demanda do aluno em questão para o profissional de apoio. Quando relata que procura ver que atividade o profissional está desenvolvendo com

a criança e, até mesmo quando diz que dá dicas de atividades com base na sua experiência e no conhecimento da psicopedagogia, isso revela que sua participação é pontual, não sistematizada, não planejada, além de desvelar a cotidianidade dos acontecimentos, demonstrada pelo trecho no qual afirma que envolve a criança nas atividades *na medida do possível*. Por mais que Heloísa demonstre estar consciente do seu papel e do que precisa melhorar na escola, isso não tem sido suficiente para promover processos subjetivos de mudança, uma vez que as construções sociais mais amplas integradas a subjetividade social da escola, bem como as fragilidades e entraves institucionais também se integram à configuração subjetiva da sua prática com os alunos. É significativo o fato de que a educação especial segregada, embora tenha sido superada no âmbito acadêmico e político, ainda atravesse as subjetividades individuais e se integre em práticas supostamente inclusivas que produzem e são produzidas pelos processos vivos da subjetividade social, gerando exclusão.

Em diferentes **momentos informais de conversação** com Helena, coordenadora pedagógica, foi possível construir o indicador de que as questões relacionadas à saúde, em especial, à saúde mental representam uma preocupação persistente no tecido de relações sociais, configurando-se como expressão da medicalização na subjetividade social da escola. Com a queixa de que haviam muitos casos de alunos com ansiedade, depressão, comportamentos automutilatórios, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, autismo, entre outras condições, fomos demandados para conduzir uma roda de conversa com os estudantes do ensino médio, em alusão ao *Setembro Amarelo*, campanha de conscientização e prevenção ao suicídio. A solicitação foi prontamente aceita, pelo compromisso social, político e ético com a questão, mas também porque precisávamos redimensionar o nosso lugar na escola, construindo o cenário social da pesquisa. Os professores também participaram da atividade, embora como ouvintes, o que abriu um canal de comunicação significativo para o trabalho de campo. Nosso entendimento era de que não deveríamos endossar o discurso da medicalização e então definimos como foco do momento de diálogo com os estudantes o tema *projetos de vida*, indutor que nos colocou em contato com indicadores de uma produção subjetiva complexa do corpo discente, na qual se integram sentidos subjetivos produzidos em diferentes zonas da realidade social, expressando diferentes concepções, preocupações, experiências, mas que revelam, sobretudo, o cenário social de desigualdade que os constituem.

A roda de conversa foi significativa para nossas construções teóricas porque possibilitou a produção de informações que endossam e denunciam os limites da lógica médica para a compreensão dos problemas que emergem no processo de ensino-aprendizagem em um contexto concreto de sala de aula. Patologizar os obstáculos que se revelam nas relações entre

professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo escolar, entre outras, e buscar no rótulo diagnóstico a justificativa para a tomada de decisões pedagógicas oculta a complexa trama social que configura as relações de escolarização. Os alunos PAEE matriculados na instituição, além de carregarem o estigma social pelas características pessoais que apresentam, partilham com os demais as contradições de processos de vida marcados pela vulnerabilidade nas suas mais diferentes expressões. Assim, a compreensão da configuração complexa do processo de ensino-aprendizagem implica reconhecer que os processos sociais, dentre os quais, as práticas educativas, organizam-se de forma qualitativamente distinta, na qual as políticas, as concepções, os discursos passam a se expressar em um nível de registro, a subjetividade, que não pode ser explicado, de forma isolada, por nenhuma outra zona do real.

Na **entrevista semiestruturada** realizada com a coordenadora pedagógica, quando a indagamos a respeito de suas maiores dificuldades no exercício da sua função na escola, obtivemos o seguinte relato como parte da sua resposta:

[...] Em relação aos alunos, nós temos a dificuldade do ensino-aprendizagem, que é muito deficiente, justamente por esses fatores, família, também tem o fator dificuldade de aprendizagem, que fazemos as observações, chamamos os pais e pedimos que procurem um encaminhamento, um profissional, mas não temos sucesso nesses pedidos, muitos deles dizem que não tem tempo, aí se torna um trabalho muito difícil, árduo, porque a dificuldade de aprendizagem é visível nos nossos alunos. Temos a psicopedagoga na escola, eu também tenho essa formação, apesar de que não posso atuar dentro da escola, mas identificamos essas crianças. Algumas têm laudos e são acompanhadas, temos os profissionais de apoio, mas muitos não têm laudo médico e a família, infelizmente, não tem feito nada em relação a isso (Helena, Coordenadora Pedagógica).

No relato de Helena, é significativo como ela, explicitamente, relaciona as dificuldades de aprendizagem à manifestação do patológico na conduta dos alunos. Essa relação leva ao deslocamento da demanda para o profissional fora da escola, o *especialista*, orientação nem sempre acatada pelos familiares. No momento em que ressaltava que diante do não compromisso dos pais o trabalho se torna *árduo*, *difícil*, uma vez que a dificuldade de aprendizagem é *visível* nos alunos, outros modos de expressão da coordenadora pedagógica, como a entonação da voz, a emocionalidade na fala, associados ao conteúdo explícito do relato, levou-nos ao indicador de que a situação mencionada é vivenciada por ela com o sentimento de revolta ou até mesmo indignação, sobretudo pelo fato da escola ter uma profissional, a psicopedagoga, e dela própria deter um conhecimento, também da psicopedagogia, que

legitimam a avaliação e o encaminhamento realizados. O *laudo médico* mais uma vez é valorizado como fonte de informação para a condução das práticas educativas.

As dinâmicas conversacionais e as entrevistas semiestruturadas conduzidas até o momento nos levaram aos indicadores e caminhos hipotéticos que elaboramos para fundamentar nossas construções teóricas sobre a medicalização. Nossa posição diante dos participantes foi aberta à comunicação dialógica, o que possibilitou o aprofundamento de algumas questões, considerando que a subjetividade não se expressa diretamente na fala, levando-nos a buscar diferentes modos de expressão dos participantes para ampliar a capacidade explicativa do nosso modelo teórico. O processo de medicalização se revela nos posicionamentos e práticas implementados pelos professores no convívio social com os alunos PAEE, configurando-se de diferentes formas, mas também nas produções subjetivas sobre o AEE oferecido na escola. A ação da pesquisa, portanto, tornou legítima a necessidade de envolver as professoras do AEE em nosso estudo. Todavia, com a condição estabelecida pela professora do turno da manhã, a construção de informações ficou restrita a Luiza, profissional que atua no turno da tarde, tendo a psicopedagogia como ponto central do seu trabalho.

O próprio processo de organização do momento da entrevista semiestruturada com a professora foi significativo para os indicadores e hipóteses construídos. Durante a primeira etapa do trabalho de campo, que teve uma maior concentração no turno da manhã, não tivemos oportunidade de conversar informalmente com Luiza, uma vez que nos momentos em que estávamos na escola, pela manhã, ela não se fez presente, situação que fortalece o indicador de desarticulação entre o trabalho realizado no AEE e a prática educativa do professor da sala comum, endossando, portanto, uma *atuação clínica*. Conversamos com a coordenadora pedagógica, que estava nos auxiliando no contato com as participantes, a respeito de como viabilizar o encontro com Luiza, situação que nos levou à informação de que a única possibilidade seria procurar a profissional no turno da tarde, porque este é a lotação dela. O argumento em relação à lotação funcional nos remeteu ao indicador de que na configuração subjetiva da prática educativa da professora do AEE, que expressa a desarticulação com as práticas educativas dos professores da sala de aula comum, também se integram sentidos subjetivos vinculados a questões burocráticas e trabalhistas.

Antes da realização da entrevista semiestruturada com a professora da SRM, tivemos um **momento informal de conversação** com ela que fortaleceu as construções em andamento. Previamente, havíamos combinado com a professora que estaríamos com o dispositivo de gravação ligado ao chegarmos para a entrevista, fato que viabilizou o registro das informações

que serão apresentadas. Apesar de ser o primeiro contato presencial, Luiza, espontaneamente, iniciou o diálogo abaixo:

Luiza: Olá, professor, pode entrar. **Pesquisador:** Tudo bem? **Luiza:** Tudo! Seja bem-vindo! Sente-se! Aqui as pessoas acham que não tem trabalho, que por não ter aquela turma de alunos que o pessoal entra e vê, como encontram um, dois ou grupos de três, que é o máximo que eu trabalho aqui, as pessoas acham, algumas acham que “Ah! É muita moleza na sala de AEE!”. **Pesquisador:** Geralmente essa percepção, essa fala vem de quem? **Luiza:** Às vezes de alguns professores que acham, às vezes alguns funcionários também que trabalham na parte burocrática, eles acham que é moleza no AEE. Só vem um aluno e faz um atendimentozinho, quando na verdade a gente sabe que não é isso. É muito mais! **Pesquisador:** E como você se sente diante do que dizem? **Luiza:** Esse tipo de fala, para mim, não me abala, até porque eu acho que você já deve ter conversado com algumas pessoas e eu me sinto feliz em trabalhar no AEE, porque meu trabalho é reconhecido na escola (Luiza, 06 de novembro de 2017).

O diálogo com a professora indica sentidos subjetivos que mobilizam o sentimento de insatisfação relacionado aos comentários de alguns profissionais da escola a respeito do AEE como espaço de pouco trabalho. O fato de espontaneamente ter produzido esse relato o torna mais significativo para as reflexões teóricas em andamento, por sugerir a emocionalidade e a implicação de Luiza com aquilo que é falado. As produções subjetivas da participante sobre a percepção partilhada pelos demais podem gerar tensão no tecido do convívio social da escola, definindo aproximações ou afastamentos que se produzem nas relações de trabalho. Por outro lado, é curioso o trecho no qual realça que não se abala com a situação, uma vez que seu trabalho é reconhecido na escola, contradição que exploramos na **conversa**ção que se segue:

Pesquisador: Professora, há uma contradição na sua fala que gostaria de entender melhor. Você disse que o AEE tem sido alvo de comentários negativos, entretanto, disse também que não se abala porque o seu trabalho é reconhecido aqui na escola. Como você me explica isso? **Luiza:** De que aqui é moleza, é facilzinho, é só trabalhar com um aluno, as pessoas têm essa visão realmente, mas aqui na escola, tanto da parte da direção como da parte da coordenação, eles veem com bons olhos o nosso trabalho. **Pesquisador:** Então o reconhecimento do seu trabalho vem da gestão da escola? **Luiza:** Não só do meu, mas o trabalho da [nome da professora do AEE do turno da manhã], dos profissionais de Apoio, eles veem a gente como um apoio realmente. Na hora que precisar, apesar de trabalhar só à tarde, mas às vezes eu sempre dou uma fugidinha do meu trabalho para vir pela manhã, para saber se estão precisando de alguma orientação, para saber se a orientação que eu sugeri se eles estão realmente, se está surtindo efeito (Luiza, Professora do AEE).

O diálogo provocou a reflexão da participante e o aprofundamento do relato que havia sido apresentado anteriormente. A relevância das informações para o nosso sistema de

significação se mostra em dois momentos: quando Luiza destaca que a fonte do reconhecimento do seu trabalho é a gestão e quando afirma que sempre *dá uma fugidinha* do outro trabalho que possui para se dirigir à escola no turno da manhã (ela trabalha como coordenadora pedagógica em uma escola particular de Teresina no período matutino). O primeiro momento expressa o indicador de que as práticas que são desenvolvidas na esfera do AEE da escola, também vinculado pela professora ao espaço físico da SRM, são legitimadas pelos gestores, os quais, no sistema das relações de trabalho da instituição, detêm o maior poder de decisão. Isso significa que as produções subjetivas no domínio da gestão escolar endossam as práticas educativas das professoras do AEE direcionadas aos alunos PAEE, construção fortalecida pelos próprios diálogos com a diretora e a coordenadora pedagógica, apresentados anteriormente. O segundo momento fortalece um indicador que também já havíamos construído, ao revelar que a presença da profissional no turno da manhã é marcada pela informalidade, pela cotidianidade dos acontecimentos, portanto, com planejamento, sistematicidade e, até mesmo, intencionalidade pedagógica comprometidos.

Na **entrevista semiestruturada**, exploramos o ponto anterior ao perguntar para a professora como ocorria a comunicação com os professores da sala comum:

Sempre que eu posso, uma vez por semana ou a cada quinze dias, eu venho para ver, eu tenho umas fichinhas que, às vezes, eu passo para as professoras para elas me dizerem as dificuldades e, às vezes, eu faço alguma orientação. Eu tenho alguns aluninhos que precisam ficar sentados bem na frente, que não tem acompanhante, que não podem ficar atrás, aí às vezes eu passo e ela [a professora da sala comum] diz: “Eu tento colocar aqui, mas ele é relutante, quer ficar atrás”, então na sessão seguinte eu já converso com ele, explico a importância (Luiza, Professora do AEE).

Os relatos da professora revelam que está ciente da responsabilidade de se comunicar com os professores da sala comum do contraturno, todavia, no último trecho é significativo o uso reiterado da locução adverbial *às vezes*, modo de expressão que, associado aos outros indicadores elaborados até o momento, como, por exemplo, o fato das professoras da sala comum entrevistadas personalizarem o AEE na profissional do turno da manhã, fortalecem nossa construção a respeito da desarticulação do AEE com as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, expressando, mais uma vez, o caráter informal dessa comunicação, a qual, embora aconteça, não ocorre de forma sistematizada. Isso se torna mais significativo quando pensamos sobre o fato de que, entre as duas profissionais, a que mais se aproxima das questões que emergem do ensino-aprendizagem, em tese, é Luiza, pela formação em pedagogia, especialização em psicopedagogia e pelo foco na dimensão psicopedagógica no AEE.

No trecho em análise, outro aspecto também é significativo e fortalece os indicadores e caminhos hipotéticos levantados, bem como as construções teóricas em andamento. Luiza, ainda que de forma não sistemática, orienta as professoras da sala comum, prescrevendo posturas que devem ser adotadas diante das dificuldades dos alunos público-alvo da educação especial. Quando as orientações oferecidas incidem em insucesso, a queixa da professora é acolhida e convertida em orientação ao aluno, individualizando, deste modo, a compreensão dos problemas que se expressam em sala de aula, indicador que já havia sido discutido e que endossa o processo de medicalização. A professora do AEE ocupa o lugar social de *especialista* na trama relacional da instituição, detendo o conhecimento capaz de resolver as questões que envolvem as relações de escolarização do aluno PAEE, apesar de sua prática assumir caráter remediativo, construção já apresentada em nosso texto.

Dando **continuidade conversacional** ao relato obtido com o instrumento, e com o objetivo de contextualizar a fala produzida, realizamos com a professora o seguinte diálogo:

Pesquisador: Você poderia me dar um exemplo de como conduz a conversa com o aluno, quando encaminhado pela professora? **Luiza:** O [nome do aluno] mesmo, quando chega aqui, diz: “Tia, a senhora acredita que essa semana eu sentei bem na frente?”. Eu digo: “Maravilha!”, “Você aprendeu isso?”, e ele é muito sabido, diz: “Aprendi”. A gente faz esse elogio, mas na semana seguinte ele já dá trabalho de novo. Às vezes elas [professoras da sala comum] mandam dizer alguma coisa, mandam um recadinho: “Olha, fulano está dando trabalho”, aí a gente conversa, faz atividade. Aqui a gente tem alguns alunos assim que dão trabalho, que na maioria das vezes não quer fazer as atividades, é mais em termos de comportamento mesmo (Luiza, Professora do AEE).

Na conversação, é possível perceber como o aluno é responsabilizado pelas dificuldades que apresenta, visto que Luiza, em nenhum momento, faz menção ao papel que o sistema de relações sociais em sala de aula exerce na configuração das dificuldades, perspectiva que simplifica algo que se manifesta na complexidade, ao mesmo tempo em que isenta a escola, as políticas públicas e o Estado dos seus encargos. A orientação à professora da sala comum ocorre de forma pontual e sem que a própria professora participe ativamente da elaboração dos caminhos a serem percorridos, portanto, em um sistema de relações que se caracteriza pela presença da hierarquia. O caráter transitório da mudança de comportamento do aluno representa o indicador de que no tecido relacional da escola a subjetividade social produz tensão na direção contrária à abertura de novos espaços de subjetivação que promovam o desenvolvimento do aluno PAEE como sujeito da aprendizagem e dos seus processos de vida.

Ainda na **entrevista semiestruturada**, ao perguntarmos para Luiza a respeito das práticas desenvolvidas pelas professoras do AEE na escola, obtivemos como parte da resposta

o seguinte relato, que foi integrado ao nosso texto pela interrupção na fala da professora, a qual se tornou significativa para nossas reflexões:

Aqui nós fazemos várias coisas, até porque os alunos são diferentes, né? E nem os que têm as mesmas dificuldades são trabalhados de forma igual. Então aqui a gente trabalha com pintura, com corte e colagem, vamos fazer exposição agora de alguns quadros artísticos, nós trabalhamos muito com teatro, fantoche, porque nós temos alunos, para você ter ideia, nós temos alunos [interrupção da fala]... Esqueci de lhe falar uma coisa: não temos a equipe multidisciplinar! Fica difícil porque nós temos alunos, muitos dos nossos alunos não têm sequer diagnóstico. Não que isso seja o mais importante, para mim não é. Mas quando você sabe o que a criança realmente tem ou se sugere que ela tenha, então acho que facilita o nosso trabalho, nós vamos nessa linha (Luiza, Professora do AEE).

No trecho, um ponto significativo foi a interrupção da produção da fala por Luiza e a integração espontânea de uma informação que expressa a medicalização em um nível de organização sutil. Em um momento intermediário da fala, relata que no AEE se trabalha bastante com teatro, fantoche, e então inicia uma construção na qual apresenta uma causa para isso, ao afirmar “[...] porque nós temos alunos...”. Essa construção foi interrompida pela informação de que a escola não dispõe de equipe multidisciplinar e de que *fica difícil*, considerando que há alunos que não têm *sequer diagnóstico*. Apesar da professora expressar que para ela o diagnóstico não é o elemento mais importante, a forma como organizou sua fala nos levou a dois indicadores: a opção frequente por *teatro* e *fantoche*, quando deveria ser o ensino, está também relacionada ao fato de não se saber qual a condição médica de determinados alunos; e o diagnóstico é representado como fonte de informação para a prática educativa, construção que já foi discutida em outros momentos do texto. Diante do relato e dos indicadores construídos, conduzimos com a participante o seguinte **diálogo**:

Pesquisador: Como você lida com os alunos que não têm diagnóstico? **Luiza:** Eu tenho uma aluna que tem diversos problemas e não tem diagnóstico. Ela precisa de fonoaudiólogo. Eu fiz encaminhamento, ela foi para o médico e o médico encaminhou para a fonoaudióloga. A fonoaudióloga atendeu duas vezes e deu alta. A mãe dela chegou e ela deu alta. Alta?! Ela não fala! Chegou aqui só verbalizando. Para você ter ideia, eu estudo um monte de coisa... Coisa que eu sei que não é... Mas que eu trabalho com ela na fala, na gesticulação, tudo que eu falo eu peço para ela repetir e tem melhorado bastante. Eu não digo nem assim, não é que não seja meu papel enquanto professor, enquanto profissional de AEE, tudo que estiver ao meu alcance é meu papel sim. A gente vai fazendo coisas que a gente fica aflito. Será que o que estou fazendo está correto? Se tivesse profissional para trabalhar junto seria bem mais fácil (Luiza, Professora do AEE).

É interessante como no diálogo Luiza apresenta o processo de medicalização na sua forma mais ampla. Embora anteriormente afirme que o diagnóstico não é o mais importante, o reconhecimento de que a aluna necessita de uma terapia fonoaudiológica, o encaminhamento para um serviço especializado e o desenvolvimento de um trabalho de natureza terapêutica, em razão da rejeição da alta dada pela especialista, indicam que, na configuração subjetiva da sua prática com os alunos PAEE, os sentidos subjetivos que têm origem na medicalização como produção da subjetividade social assumem um papel preponderante, o que não é necessariamente negativo quando propicia o reconhecimento de necessidades que não podem ser resolvidas na escola, abrindo caminhos para a intersectorialidade no âmbito das políticas públicas. Entretanto, no caso em particular, os sentidos subjetivos mobilizam uma prática terapêutica, de natureza fonoaudiológica, que não se integra ao cenário social da aluna e que descaracteriza o papel do AEE diante da proposta de inclusão escolar. No trecho em discussão, há o indicador de reflexão e desconforto da própria professora com a prática que desenvolve.

É significativo o fato de que nos dois relatos a identidade da professora parece difusa e a docência não se expressa como possibilidade de trabalho. As falas demonstram indicadores de que a ênfase da prática educativa que desenvolve no domínio do AEE está articulada às seguintes tendências curriculares, discutidas por Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016): a promoção da motivação, por meio do desenvolvimento de atividades lúdicas e recreativas que aumentam a autoestima e o engajamento; o treino instrumental, pelo uso de jogos adaptados não articulados ao trabalho desenvolvido pela professora da sala comum; e o treino de prontidão ou preparação, em particular, pela exploração de atividades psicomotoras específicas, como recorte, pintura e colagem. Essas tendências, ao se configurarem na trama relacional complexa da escola, definem caminhos que endossam a medicalização.

Continuamos a **conversação** com Luiza:

Pesquisador: Então de alguma forma, pela ausência da equipe multidisciplinar, você acaba desenvolvendo um trabalho que está além da sua responsabilidade. É isso? **Luiza:** Sim! Porque a gente sente... Essa mesma aluna tem problema depressivo e a mãe não entende que é problema depressivo, pelo que ela me conta, é problema depressivo. A criança é... Ela tem várias... Além disso, eu não estou aqui para rotular ninguém, mas ela tem traços de autismo. Mas não tem essa equipe para falar com os pais, para explicar. Então é um trabalho que eu faço aqui, eu explico para a mãe, eu digo “Em casa, você pode fazer assim...”. Não sei porque o pessoal da [informa a gerência regional de educação que a escola está vinculada] disse que não pode fazer esse trabalho, mas pelo menos eu falei com elas [refere-se à equipe multiprofissional da gerência, que possui psicóloga, assistente social, entre outros profissionais] no dia que teve uma reunião lá: já que o grupo não pode fazer esse trabalho, que pelo menos viesse à escola e fizesse uma triagem e

encaminhasse, porque as famílias não têm condições financeiras, no caso da menina, acho que até a mãe tem necessidade especial” (Luiza, Professora do AEE).

O diálogo fortalece os indicadores construídos e manifesta o quão significativa é a lógica médica nos processos subjetivos da professora, em particular, quando recorre a entidades diagnósticas, como a depressão e o autismo, para, a partir das quais, caracterizar a aluna e suas dificuldades no cenário social da escola. O valor do *rótulo* na subjetividade social da instituição desvela a naturalização das dificuldades escolares dos alunos PAEE e a produção do fatalismo, posto que, mediante o diagnóstico, o sujeito é negado como processo e passa a representar o *rótulo* que se sobrepõe a sua identidade (GONZÁLEZ REY, 2007). É em razão disso que a professora acentua a necessidade de uma equipe multiprofissional na escola, composta por especialistas de diferentes áreas, posicionamento que a mobiliza. Ainda que Luiza construa uma fala que, na sua intencionalidade, revele o distanciamento da *rotulação* como recurso explicativo das dificuldades escolares, seus diferentes modos de expressão deixam escapar as produções subjetivas pessoais, as quais estão atravessadas pela expressão da medicalização na subjetividade social da escola, revelando as contradições da política de educação especial.

6.1.1.1 Principais construções

Com base nas principais construções interpretativas até o momento, destacamos os seguintes pontos:

- 1) A medicalização, construção social que valoriza a lógica médica na explicação de problemas sociais complexos, expressa-se na subjetividade social da escola e nas subjetividades individuais dos agentes ou sujeitos que se vinculam a esse espaço, definindo possibilidades e limites para os PAEE.
- 2) A medicalização se integra ao tecido relacional da escola por aquilo que mobiliza na subjetividade social da instituição e nas subjetividades individuais dos seus protagonistas, portanto, não representa um discurso que prescreve práticas a partir de uma condição de externalidade.
- 3) Os processos subjetivos que emergem da medicalização como configuração da subjetividade social se integram à configuração subjetiva da prática dos professores diante dos alunos PAEE, gerando reflexões, emoções e caminhos diversos.

- 4) A medicalização se integra às configurações subjetivas sociais da escola, endossando a vinculação do AEE ao espaço físico da SRM, o que se desdobra na desarticulação entre as práticas desenvolvidas por professores da sala comum e professores especialistas.
- 5) A medicalização como expressão da subjetividade social da escola produz tensão para a abertura de espaços paralelos de convívio social em sala de aula para os alunos PAEE, os quais se definem pelo caráter terapeutizante, mais do que pedagógico.
- 6) A medicalização como expressão da subjetividade social da escola atribui ao laudo médico um lugar de destaque como fonte de informação para o processo de tomada de decisão pedagógica.
- 7) Na subjetividade social da escola, medicalização e disciplinamento se expressam como produções subjetivas que se complementam na complexa trama das relações de escolarização.
- 8) Os processos de medicalização que se organizam no cenário social escolar vinculam as dificuldades escolares dos alunos PAEE ao diagnóstico, desconsiderando o tecido relacional do processo de ensino-aprendizagem no qual as dificuldades emergem.

6.1.2 Eixo Temático 2 - A Fragilidade da Formação Docente como Expressão da Subjetividade social da Escola

O contato com a literatura científica da educação especial já havia possibilitado a construção das nossas primeiras reflexões a respeito da formação docente para a inclusão de alunos PAEE. A presença do professor da sala comum e do professor especialista e a recomendação de uma atuação orgânica e colaborativa, as contradições dos dispositivos legais quanto à formação desses profissionais, os limites da formação docente inicial e as fissuras das políticas públicas de formação contínua para a inclusão, a busca pela formação complementar no mercado de serviços, entre outros pontos, foram debates que se integraram ao nosso modelo teórico embrionário, viabilizando o primeiro contato com o campo. A ação da pesquisa, todavia, ampliou o nosso olhar sobre a questão à medida que construíamos indicadores e caminhos hipotéticos que demonstravam a complexidade da expressão da temática na subjetividade social da escola. Os impasses quanto à formação docente para a inclusão de alunos PAEE, que emergiram nos diálogos com as participantes, integram-se à trama relacional complexa que configura o sistema de relações sociais na instituição.

O reconhecimento de que ideologias e interesses econômicos e políticos se organizam nas configurações subjetivas sociais da escola, revelando-se na *não neutralidade* dessa instituição na sociedade capitalista, representa o ponto de partida para o debate a respeito da formação docente no contexto da inclusão de alunos PAEE. Em uma sociedade dividida em classes, marcada pela desigualdade social, torna-se relevante o debate sobre como a instituição escolar se configura na subjetividade social, produzindo modos de subjetivação que visam a manutenção do *status quo*. Portanto, é preciso superar as ideologias instrumentais que predominam nas discussões sobre a formação docente no cenário da educação especial, uma vez que não contemplam a complexidade constitutiva da inclusão, além de endossarem uma racionalidade que está na base da proletarização do trabalho docente.

Os diálogos informais sobre a inclusão dos alunos PAEE na escola, elaborados ao longo da nossa imersão em campo e orientados pelas construções teóricas parciais, colocaram-nos em contato com temáticas que implicam emocionalmente as participantes da pesquisa, como a medicalização, discutida na seção do *Eixo Temático 1*, e a formação docente para a inclusão do aluno PAEE, temática abordada nesta seção. Na **entrevista semiestruturada** com Laura, quando a perguntamos a respeito do que pensa sobre a inclusão escolar de alunos PAEE, obtivemos como parte da resposta o seguinte relato:

Na parte social, eu vejo que teve melhora, eles já têm o direito a um aposento, uma ajuda financeira, mas em relação à parte escolar, aprendizagem, ainda está muito muito a desejar. Nós professores não somos capacitados, a escola não é preparada, simplesmente tem que realmente aceitá-los, porque é lei que sejam inclusos. É um direito. Mas a gente não sabe em muitos instantes como lidar (Laura, Professora da Sala Comum).

O relato é relevante para o modelo teórico, uma vez que a construção da fala indica o reconhecimento do direito de inclusão escolar do aluno PAEE, indicador também presente em outros relatos de Laura. Por outro lado, também se expressa na fala a fragilidade da formação docente recebida para efetivar a inclusão na escola, aspecto significativo quando consideramos que a professora, que já atua há quatorze anos como docente na rede estadual de ensino, possui curso de licenciatura em normal superior, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), curso de especialização em psicopedagogia, por uma instituição privada de ensino de Teresina, e está cursando a segunda licenciatura pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Instituto Federal do Piauí (IFPI). É possível pensar que os processos de formação aos quais se integrou não foram capazes de atender suas necessidades formativas para a condução de práticas educativas no cenário social inclusivo.

É importante reiterar, com o debate proposto por Cury (2013), que a legislação e a regulamentação que dispõem sobre a formação de professores apontam a área da educação especial como obrigatória nos cursos ofertados pelas instituições formadoras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em seu artigo 18, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2002) garantem, na composição curricular dos cursos de licenciatura, o debate sobre as diferenças que emergem no cenário social da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A questão que colocamos é se essas experiências de formação são significativas a ponto de mobilizarem práticas educativas inclusivas em uma realidade social concreta, marcada pelo imprevisto, pela incerteza, pela contradição, pelo conflito, entre outros processos.

Dando **continuidade conversacional** ao instrumento, exploramos o relato construído pela professora com o diálogo seguinte:

Pesquisador: Como você se sente sabendo que é uma das responsáveis pela inclusão aqui na escola? **Laura:** Eu me sinto impotente! Impotente porque eu vejo as famílias, às vezes, relatando que não sabem como agir com os filhos, que não sabem lidar, e, na sala de aula, eu também não sei. Aqui no [nome da escola], na sala que estou, tem dois... Na realidade, esses meninos, um deles já tem 13 anos, e ele diz assim para mim: “Professora, eu gosto muito da sua aula”, mas na parte pedagógica, eu não sei se me sinto ajudando na prática, na parte educacional. Eu percebo que a dificuldade é geral, a educação, no geral, não tem esse preparo tanto nas próprias escolas, tem a teoria, teoria tem muito, mas a prática realmente é bem diferente (Laura, Professora da Sala Comum).

O relato da professora revela como a inclusão escolar mobiliza uma disposição emocional que impede a abertura de espaços de subjetivação que promovam o desenvolvimento da subjetividade dos alunos PAEE, bem como o desenvolvimento da subjetividade da própria professora, uma vez que ela se sente incapaz de realizar satisfatoriamente o seu trabalho, desaparecendo como *sujeito que ensina*. Laura, ao configurar subjetivamente a prática educativa diante da responsabilidade de incluir, mobiliza sentidos subjetivos que não podem ser explicados somente pelo momento presente, ou seja, pela condição objetiva da situação de sala de aula. A configuração subjetiva da prática com os alunos PAEE integra sentidos subjetivos que têm origem em outras configurações, decorrentes da organização das experiências sociais e pessoais produzidas na história concreta da professora, como a configuração subjetiva dos processos de formação docente que participou.

O relato indica a produção de sentidos subjetivos que se revelam no descontentamento com a dissociação entre teoria e prática na formação docente recebida, processo relacionado às racionalidades tecnocráticas e instrumentais que separam a concepção da execução, a ciência da prática, o especialista do técnico. Diante do cenário social no qual aquilo que se aprendeu na formação não assume um caráter significativo, resta, como lugar possível, a prática advinda da experiência cotidiana. Como alternativa, Dorziat (2011, p. 152, grifos nossos) aponta:

Não basta dispor aos professores (ou futuros professores) referenciais teóricos sobre a política de inclusão e as bases teórico-metodológicas de cada tipo de deficiência. É necessária a criação de espaços *socializadores* e *colaborativos* de estudo no *contexto da escola* entre os professores e demais membros da comunidade escolar, no sentido não só de formação teórica, para cumprir as determinações instituídas ou burocratizar as diferenças, mas de *exercício de reflexão* situado que proporcione autonomia para transgredir regulações e sugerir novas e alternativas formas de conformação do espaço/tempo educacional.

A autora propõe um modo de pensar a formação docente para a inclusão de alunos PAEE vinculado ao contexto da escola, em espaços de socialização e colaboração nos quais toda a comunidade escolar se envolve em um exercício de reflexão, o que supera, em tese, o academicismo. Ainda que não desenvolva o que denomina de *espaços socializadores e colaborativos* e *exercício de reflexão*, a ideia sinaliza caminhos que nos permitem ir além, ao defendermos uma formação vinculada à subjetividade social da instituição escolar, para a qual o debate proposto por Giroux (1997) assume relevância. As escolas são locais econômicos, culturais e sociais que expressam as questões de poder e controle. O cenário social escolar não deve ser concebido como mero local de instrução em que alunos, PAEE ou não, desenvolvem habilidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. Na subjetividade da sociedade capitalista, as escolas representam espaços que, ao integrarem ideologias e interesses econômicos e sociais em suas configurações, produzem processos subjetivos na direção da exclusão.

Dando continuidade à **conversação** com Laura, conduzimos o diálogo abaixo:

Pesquisador: Você disse que não tem trabalhado a parte pedagógica com o aluno. O que é feito, efetivamente, em sala de aula? **Laura:** É tem um, não sei se posso dizer o nome do aluno, na sala que estou, o 4ºA, tem o [nome do aluno], ele tem 13 anos, tem problema de leitura, escrita, que é a dislexia, né? Ele tem muita atenção comigo. Ele diz que gosta de mim, da minha aula. O que eu posso fazer com o [nome do aluno] é a parte afetiva, eu me aproximo dele, eu peço aos alunos que ajudem ele, que respeitem, que ele realmente tem essas dificuldades, mas ele vai conseguir, e assim eu vejo essa parte aí, afetiva. A [nome de outra aluna], eu não tenho laudo nenhum, mas ela não falava, ela tinha muita dificuldade de fala, de leitura, de interação. Ela perdeu o pai dia

nove de maio e quando ela retornou, eu... Eu disse: “Ela vai travar”, só que foi o contrário, a [nome da aluna] agora todo dia ela me dá um abraço. Quando ela não vem, eu vou atrás dela (Laura, Professora da Sala Comum).

O trecho reforça o indicador construído sobre como a experiência cotidiana produz o *lugar possível* na prática, a qual enfatiza a construção do *vínculo afetivo* como estratégia de inclusão dos discentes PAEE. A padronização da estratégia se integra ao uso generalizado com os dois alunos, demonstrando que não decorre de um posicionamento reflexivo, crítico e criativo. O relato, associado a outros modos de expressão durante a conversação, indica sentidos subjetivos que mobilizam a obrigação moral de Laura com os alunos PAEE, embora os valores assumidos por ela sejam mais uma expressão das configurações subjetivas pessoais do que dos processos subjetivos sociais da escola, considerando que outros professores agem em uma direção contrária. Por outro lado, a obrigação moral é limitada pela fragilidade da competência profissional, que se desvela não somente pela ausência de uma prática comprometida com a construção de conteúdos escolares, mas também pela ausência de autorreflexão sobre os arranjos sociais e políticos, as ideologias que se integram à subjetividade social da escola e os condicionantes institucionais do que efetivamente consegue realizar em sala de aula.

A construção do vínculo afetivo como estratégia de inclusão, a obrigação moral e a fragilidade da competência profissional também estão presentes na **conversação** abaixo:

Pesquisador: Professora, o que facilita o seu trabalho com esses alunos?

Laura: É difícil responder o que facilita, porque recursos não tem, recursos não tem na escola, mas o que facilita é o que eu já falei, o que realmente facilita é eu me aproximar deles, me aproximar... É a questão do gostar mesmo, o respeitar, entender, reclamar, então facilidade mesmo é isso. **Pesquisador:** E o que dificulta? **Laura:** É a parte didática mesmo, como lidar, o que eu tenho que fazer didaticamente para que esse aluno, para ele... Para que eu contribua na sua formação, sua formação pessoal, profissional, para sua vida (Laura, Professora da Sala Comum).

É possível perceber no diálogo, e em outros trechos de conversação, como os anseios de Laura, pautados no que deve ser feito didaticamente para que possa contribuir com a formação dos discentes PAEE, configuram-se, também, como expressão das racionalidades tecnocráticas e instrumentais do ensino, integradas à ideia de escola como espaço de instrução. A preocupação persistente gira em torno de *técnicas* que podem ser utilizadas para efetivar a inclusão em sala de aula, situação que a levou a buscar a especialização em psicopedagogia, informação produzida na **entrevista semiestruturada**. A presença do aluno PAEE se configura como elemento de sentido para a emergência de processos simbólicos e emocionais que

mobilizam a percepção de perda de autonomia e, de forma articulada, a fantasia de que é possível resgatá-la por intermédio da formação profissional, da qualificação técnica.

Contreras (2002) analisa criticamente as racionalidades tecnocráticas e instrumentais do ensino, que se sustentam em uma concepção positivista de ciência, reduzindo a prática educativa do professor à aplicação instrumental do conhecimento científico para solucionar problemas inerentes ao cenário social de atuação. Os professores, assim, não passam de aplicadores de teorias e técnicas produzidas por *especialistas* no domínio das ciências empírico-instrumentais, limitando a sua abordagem a um conjunto de habilidades, regras e protocolos a serem seguidos e mantendo o respeito a uma hierarquia que os colocam em uma posição de dependência, portanto, em um lugar de *não autonomia* ou de *autonomia ilusória*.

A despolitização da prática, a passividade diante das metas traçadas pela política educacional, a preocupação com *eficiência, eficácia e domínio técnico*, os entraves produzidos no cenário social escolar pela complexidade dos acontecimentos, entre outros pontos, exprimem os dilemas do tecnicismo na subjetividade social da escola. Com Giroux (1997), compreendemos autonomia como emancipação e defendemos a necessidade de mudanças profundas nas condições institucionais, sociais e subjetivas do ensino e da escola.

Na **entrevista semiestruturada**, perguntamos para Laura qual o papel dela na inclusão de alunos PAEE e obtivemos, como parte da resposta, o seguinte trecho:

O meu papel é trabalhar, ajudá-los a melhorar sua leitura, sua escrita, ajudar como um todo, mas eu não sei se eu consigo fazer isso não. Eu já tive muitos alunos com problemas especiais, eu já tinha essa interrogação de procurar ajuda, porque às vezes eu achava que era eu, que sou eu a responsável, aí para isso fui me qualificar, fiz uma especialização na área e entendi que não era eu, é o próprio sistema, é uma luta de muitos anos, que a gente ainda tem que melhorar muito (Laura, Professora da Sala Comum).

Os indicadores construídos anteriormente de sentimento de impotência, perda de autonomia e fantasia da qualificação técnica como solução para as questões postas pela inclusão foram fortalecidos no relato. Laura consegue representar o lugar social que ocupa na atual política de educação especial de forma coerente ao que se espera do professor da sala comum, no entanto, a fragilidade da sua formação em relação a temática, a inexistência de processos de formação contínua, as condições institucionais e subjetivas do ensino, entre outros processos, revelam-se como dúvida a respeito de sua competência profissional para efetivar a inclusão. Ainda assim, a formação que ocorreu no contexto da especialização em psicopedagogia colocou a professora em contato com a linguagem da crítica, representada pela queixa generalizada ao

que denomina de *sistema*, situação que pode abrir novos processos de subjetivação, desde que articulada, na formação, à linguagem da possibilidade, como defendida por Giroux (1997, p. 163) no debate sobre a categoria de *intelectuais transformadores*:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

Giroux (1997), ao defender a linguagem da possibilidade, parte da reflexão sobre os limites da noção de reprodução social, presente em autores como Bourdieu e Passeron (2008). Ainda que a escola integre ideologias e interesses econômicos e políticos, a dominação nem sempre se efetiva e, conseqüentemente, a reprodução social nem sempre se concretiza. Como discutido no capítulo teórico, o próprio autor destaca que a noção de reprodução social necessita de uma compreensão teórica abrangente a respeito de como as ideologias e interesses econômicos e políticos são mediados, elaborados e produzidos subjetivamente na escola. É nesse cenário que reiteramos o caráter subversivo da subjetividade, como definida por González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2007), e a necessidade de pensar a formação docente para a inclusão dos alunos PAEE vinculada à subjetividade social da escola, uma vez que nesta a ruptura é possível, desde que integrada ao posicionamento reflexivo, crítico e criativo dos sujeitos.

Na **entrevista semiestruturada** realizada com Sophia, também professora da sala comum, quando a perguntamos a respeito do que pensa sobre a inclusão escolar de alunos PAEE, obtivemos como parte da resposta o seguinte relato:

Eu acho que deixou muito a desejar, muito, porque eu não tinha experiência de lidar com alunos especiais, então só em uma turma eu tenho quatro alunos especiais. Não foi dada uma formação, capacitação, para eu soubesse lidar com essas crianças. Eu tenho uma de 20 anos junto com as crianças de 10 e 11 anos, quer dizer, ela é muito caladinha, apática, ela teve paralisia cerebral, ela não se relaciona, não conversa com as pessoas. Tem um de 17 anos que tenho que levar no portão, ele diz: “Tia, eu vou com a senhora”. Eles depositam uma segurança muito grande na professora, só que eu não tenho a capacitação para cuidar dessas crianças. Eu queria que o governo desse um incentivo para a gente, não é financeiro, é incentivo para a gente saber lidar com elas, porque a dificuldade que eu encontro é essa. É aquele trabalho de formiguinha e agora que estou pegando um pouco de experiência (Sophia, Professora da Sala Comum).

A negligência do Estado em relação a políticas públicas de formação voltadas para os professores da sala comum também é significativa no relato de Sophia. Além da formação frágil e da ausência de *incentivo* por parte do *governo*, expressão utilizada por ela, as condições institucionais do ensino-aprendizagem se apresentam como obstáculos configurados no sistema de relações do cenário social da escola, produzindo, de forma articulada a sentidos subjetivos diversos, processos subjetivos na direção da exclusão. A professora tem quatro alunos PAEE em sua turma, com dificuldades diferentes e com significativa distorção idade/série. Assim como Laura, ela recorre à experiência cotidiana como fonte de informação para o trabalho que desenvolve, mantendo a sua prática à margem de qualquer processo reflexivo.

Em um **momento informal de conversação** com Sophia, o indicador de desinvestimento pedagógico, já debatido em outros momentos do nosso trabalho, foi reforçado:

Pesquisador: Você consegue envolver os alunos em suas aulas, fazer com que participem das atividades? **Sophia:** Eu não consigo. Já conversei com os outros para aceitá-los, eles vão para as equipes, mas de momento, eles mesmos saem, eles não querem, começam a bagunçar, a rasgar o trabalho no caderno, aí os outros não querem mais, e eu não estou conseguindo incluí-los junto aos outros (Sophia, Professora da Sala Comum).

É possível notar que a inclusão na escola é *textual*, porque na experiência vivida o que se efetiva é a exclusão. Como discutido no *Eixo Temático 1*, Sophia elege a atividade de pintura como o espaço paralelo de permanência do aluno PAEE em sua sala de aula, atividade desvinculada da aprendizagem dos conteúdos escolares, que também denota a alternativa possível para que a professora dedique seu tempo de forma eficiente aos demais alunos. O caráter seletivo e classificatório da escolarização mostrado no trecho, expressão do currículo oculto na subjetividade social da escola, limita a participação ativa do aluno PAEE no cenário social da instituição, produzindo, em meio a um sistema de relações antidemocrático, a conformação ao *status quo*, o qual destina ao discente o lugar da exclusão social.

Como assinala Dorziat (2011, p. 157):

Embora a instituição Escola [...] tenha passado a tratar, em termos formais, a diversidade cultural e o acesso de todos ao ensino, sua forte tradição reguladora administrativa de ritmo e modo de trabalho tem levado a uma descontinuidade entre a cultura escolar e as diferentes culturas que a frequentam, o que pode produzir dois tipos de exclusão: a mascarada, aquela que mantém os alunos na escola, mas os desconsidera de uma participação real na construção de conhecimentos; e a física, que representa a saída definitiva do sistema educativo.

Em nossa leitura, a citação sinaliza como na subjetividade social da escola a exclusão de alunos PAEE é produzida na trama complexa das relações sociais, em configurações antidemocráticas. O caráter ideológico, político e econômico dessas relações não se expressa somente naquilo que é ensinado pelos professores, ou seja, nos conteúdos escolares, mas também na forma como professores e alunos, dentre os quais, os alunos PAEE, relacionam-se no contexto concreta das suas salas de aula, situação que tem como elemento de sentido o que a autora denominou de *forte tradição reguladora e administrativa de ritmo e modo de trabalho*. Essa é uma das razões que nos levam a defender que a mudança educacional pressupõe uma mudança profunda na subjetividade social da escola, por meio de uma pedagogia, como destaca Giroux e Penna (1997), que compense as características antidemocráticas do currículo oculto tradicional e que promova valores e crenças na direção de uma participação crítica e democrática no contexto da relação entre professores e alunos.

Em um **momento informal de conversação** com Sophia, foi possível notar como a ausência de uma formação contínua que promova o desenvolvimento subjetivo do professor como *sujeito* e mudanças nas configurações da subjetividade social da escola se desdobra em uma produção subjetiva que afasta os alunos PAEE da escolarização. Segue o diálogo:

Pesquisador: Antes de entrar em sala, como você se sente sabendo que encontrará os alunos? **Sophia:** Todos os dias eu faço uma prece a Deus, porque eu tenho medo de dizer alguma coisa, eles são muito trabalhosos, alguma coisa que venha a prejudicar ainda mais essas crianças. Eu fico comovida. Já estou sabendo como lidar, já sei a hora de ir perto, porque tem dias que não pode chegar perto de alguns deles, eu noto que eles estão ariscos, mas tem dias que estão afáveis. Teve um que não eu não estava conseguindo dar aula, mas eu conversei com a avó e ela disse que é porque ele estava sem tomar o remédio, então a falta da família para cuidar dessas crianças. **Pesquisador:** Quando você sai da sala de aula, como geralmente se sente? **Sophia:** Muito cansaço mental. Teve um dia que eu saí da aula exaurida, quase não consegui dormir. Foi péssimo (Sophia, Professora da Sala Comum).

O relato é significativo pela forma adjetivada com a qual a professora se refere aos alunos, apresentando características genéricas que organizam suas relações com eles. A construção da fala também demonstra a disposição emocional que se relaciona às práticas de cuidado e proteção, que foram discutidas no *Eixo Temático 1*. Entretanto, os olhares de rejeição, de segregação, de medo, de insegurança e de assistencialismo, discutidos por Silva (2001) como expressão do imaginário social a respeito dos alunos PAEE, pouco contribuem para a concretização dos objetivos educacionais traçados nas políticas públicas em educação. O discurso da inclusão de discentes da educação especial, em um cenário político de

desinvestimento na escola, além de se relevar na exclusão, também é fonte de emocionalidades que podem produzir processos de sofrimento, como indica o relato de Sophia.

Na **entrevista semiestruturada**, perguntamos para Sophia qual o papel dela na inclusão de alunos PAEE e obtivemos, como resposta, o seguinte trecho:

O meu papel é difícil, porque eu tento fazer o que posso, eu já solicitei a direção, desde o início do ano, que eu queria que tivesse uma capacitação para a gente, para saber lidar com essas crianças e eu não consegui. Então fui falando com um e outro. Tenho uma amiga que é psicóloga, eu pergunto, às vezes, as coisas a ela, mas assim, eu noto que estou deixando muito a desejar, porque eu não tenho a formação, a preparação, para cuidar dessas crianças. Eu queria dar um trabalho melhor, porque quando eu noto que eles fazem um trabalho bom, dentro das limitações deles, eu fico muito satisfeita (Sophia, Professora da Sala Comum).

O significado do relato para a construção teórica é representado pelo indicador de que a escola não se constitui como espaço sistematizado, reflexivo e continuado de formação docente. As dificuldades enfrentadas pelas professoras no cotidiano de suas práticas educativas, as quais configuram necessidades formativas contextualizadas pela subjetividade social da escola, não são, de forma permanente, objeto de ação formativa da gestão escolar, em particular, da coordenação pedagógica, o que dilui um importante espaço coletivo de problematização dos arranjos sociais e políticos que se integram na política educacional e nos processos subjetivos que organizam a experiência cotidiana na instituição. A fragilidade da formação docente para a inclusão de alunos PAEE é uma expressão da subjetividade social da escola, portanto, uma produção simbólico-emocional coletiva, mas é vivenciada como fragilidade individual pela ausência de um espaço de convívio social que valorize o compartilhamento, a reflexividade, a emocionalidade, a ação e a transformação. Em um cenário social no qual o coletivo em sua dimensão política não se organiza, as possibilidades de que os professores se desenvolvam como sujeitos de suas práticas educativas são diminuídas.

Os momentos informais de conversação individual com Helena, coordenadora pedagógica, colocaram-nos em contato com processos sociais, institucionais e subjetivos que se entrelaçam na produção da exclusão, não somente dos alunos PAEE, mas de todo o corpo discente da instituição, clientela essa proveniente de contextos sociais vulneráveis que se produzem, inclusive, pelas próprias práticas institucionais, as quais denunciam o descaso do poder público com a educação. A escola tem, segundo Helena, o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre as escolas da rede estadual de educação do Piauí, situação que não tem sido amparada por políticas públicas voltadas a reverter o resultado,

pelo contrário, a busca por soluções tem representado mais um movimento dos gestores e professores da instituição do que uma ação articulada entre estes e o poder público. Ainda assim, o que prevalece nas produções subjetivas coletivas da escola é uma perspectiva pontual e ao mesmo culpabilizante dos obstáculos enfrentados, demonstrando a carência de processos formativos que endossem as linguagens da crítica e da possibilidade e que propiciem a constituição dos professores como intelectuais transformadores, como definido em Giroux (1997). Isso pode ser notado na conversação abaixo, que embora longa, aponta elementos importantes para a construção das nossas reflexões teóricas:

Pesquisador: Que sentimentos a situação do IDEB desperta em você?

Helena: Professor, na verdade o meu sentimento era de querer, pelo menos, mudar essa situação. Fiz de tudo para mudar a realidade da escola. Mas no [nome da escola] existem várias problemáticas, como lhe falei: comunidade carente e sem orientação, um índice de falta muito grande... e a gestão que trabalha comigo que não me apoia muito. **Pesquisador:** O que os professores expressam em relação a questão do IDEB? O que você percebe? **Helena:** Os professores são comprometidos e atuantes. Graças a eles o trabalho anda, mas sozinhos não podemos fazer milagres. Eles ficam preocupados, sentem o desejo de mudar a situação, mas vários fatores nos impedem de conseguir.

Pesquisador: Que fatores são esses? **Helena:** Na verdade, toda reunião que eu fazia com a equipe de professores sempre era falado da questão do IDEB, a gente sempre relembra os dados e trabalhava em cima de situações para que pudesse melhorar a realidade da escola. Só que como coloquei, tem um índice muito grande de falta de alunos, os pais mandam só no dia que querem, principalmente no turno da manhã, a gente tinha questão das faltas e a questão da evasão escolar, crianças que não ia mais e que a gente tinha um trabalho de ligar, até de enviar alguém na casa da família, na casa da criança para ver com a família o que estava acontecendo. Mas tem muitas impossibilidades devido a comunidade ser de periferia e que eles não valorizam muito o estudo. O foco deles é enviar os filhos para que tenham uma alimentação, muitos deles chegavam na escola sem estar alimentados. No ano passado a gente tinha o 'mais educação', em que as crianças estudavam no contraturno e acabavam ficando na escola, almoçavam na escola, o que era muito cômodo para as famílias. Todas essas situações eram vistas pelos professores, inclusive, alguns deles eram do próprio bairro e sabiam desses problemas e o porquê a aprendizagem não acontecia. Nós temos uma quantidade enorme de crianças com dificuldades de aprendizagem. O atendimento psicopedagógico na escola é à tarde e os muitos alunos que encaminhávamos no contraturno não iam porque as famílias não levavam (Helena, Coordenadora Pedagógica).

Evidentemente a questão é bem mais complexa do que a escolha dos familiares em levar ou não os filhos para a escola ou para o atendimento psicopedagógico. Os entraves no processo de ensino-aprendizagem configuram *múltiplos* sentidos subjetivos, vinculados a *múltiplos* espaços da vida social, que revelam a *multiplicidade* de contextos, acontecimentos, vivências, descaminhos que marcam a vida de professores e alunos, os quais se encontram em uma sala

de aula de uma escola pública produzida subjetivamente pelas fissuras das políticas educacionais. O currículo oficial, e o debate sobre o capital cultural e o *ethos* de classe (BOURDIEU; PASSERON, 2008), o currículo oculto, e as estruturas antidemocráticas da cultura escolar vivida nas relações de escolarização (GIROUX, 1997), a proletarização do trabalho docente, e a lógica racionalizadora e instrumental que a produz (CONTRERAS, 2002; GIROUX, 1997), entre outros processos sociais e subjetivos, revelam o quão complexo é pensar a trama relacional que gera exclusão e fracasso escolar. O discurso culpabilizante paralisa e converte, em quem o produz, o desprazer de não atingir os objetivos educacionais em lamentação pela responsabilidade não assumida pelo outro, no trecho destacado, os familiares.

É nesse ponto que se constitui como relevante a concepção de professor como intelectual transformador, que integra reflexão e prática acadêmica em benefício da formação de cidadãos reflexivos e ativos, ampliando as possibilidades de mudança social. Como argumenta Giroux (1997), a categoria *intelectual* dá visibilidade a atividade docente como algo além da aplicação instrumental de teorias e técnicas produzidas pelos *especialistas* em educação, esclarece as condições e práticas que tornam possível o lugar do intelectual e define o papel que os professores desenvolvem na produção e legitimação dos interesses na condução do seu trabalho. O papel do ensino pressupõe muito mais do que formar habilidades práticas no professor, processo que simplifica e limita as possibilidades de intervenção na subjetividade social.

A formação docente deve promover o surgimento de uma classe de intelectuais que, partindo de uma perspectiva de escola como locais econômicos, culturais, sociais e, na nossa leitura, subjetivos, e de uma pedagogia que incorpore interesses políticos com vistas à emancipação promova em seus alunos a criticidade e a esperança de que a sociedade possa se configurar como um lugar melhor. Isso amplia as possibilidades de abertura de novos espaços de subjetivação no convívio social da escola para o desenvolvimento do sujeito e do sistema de configurações subjetivas sociais que organiza a experiência na instituição. A subjetividade emerge na tensão e na ruptura e se desdobra em caminhos nunca antes pensados ou instituídos (GONZÁLEZ REY, 2005a), logo, a mudança nos processos subjetivos via formação significam o primeiro passo para o estabelecimento de mudanças em outras dimensões da realidade.

Como a escola não se constitui como espaço sistematizado, reflexivo e continuado de formação docente, a subjetividade social que atravessa os professores e produz tensão para o distanciamento dos alunos PAEE da escolarização se perpetua, uma vez que espaços de subjetivação alternativos só podem ser construídos por meio de processos de formação contínua que envolvam reflexividade e emocionalidade e se convertam em mobilização coletiva e política em defesa de direitos e de condições sociais, subjetivas e institucionais para a condução

das práticas educativas. Qualquer intervenção não direcionada à subjetividade social da escola, a qual mobiliza produções simbólicas e emocionais complexas, corre o risco de gerar adesões momentâneas, instrumentais e desprovidas de compromisso ético e político, portanto, suscetíveis aos descompassos que se configuram nos processos e formas de organização subjetiva da instituição como parte do cotidiano escolar.

O interesse pela qualificação de cunho *tecnicista*, ancorado em racionalidades tecnocráticas e instrumentais, contraposto pela urgência do compromisso ético e político na escolarização do aluno PAEE tornam relevante o debate sobre a docência como profissão, visto que as contradições produzidas na sala de aula pela presença desse aluno tensiona a subtração de qualidades que definem o lugar social do professor como agente ou sujeito que ensina, contradições que se revelam nas falas das participantes. Contreras (2002) analisa o modo conflitivo e contraditório com o qual a temática do profissionalismo se faz presente na educação e nas discussões quanto às práticas educativas. A busca pelo profissionalismo significa uma resistência à proletarianização do professor e, ao mesmo tempo, uma tentativa de demarcar um espaço autônomo, de prestígio social, impondo o conhecimento docente como exclusivo daqueles que o dominam. Entretanto, enquanto ideologia que se configura na subjetividade social da escola, oculta a cumplicidade ideológica com os interesses do Estado, a despolitização das práticas educativas, a manutenção das condições de trabalho, a hierarquia entre o *especialista* e o docente, entre outros aspectos. A busca pelo profissionalismo se constitui como um movimento de autodefesa corporativa, que concebe a autonomia como isolamento, e, conseqüentemente, culmina na anulação da intervenção social pela educação.

É pujante pensar a profissionalização docente tendo como ponto de partida a problematização dos arranjos sociais e políticos que se configuram na subjetividade social na conjuntura do capitalismo, sobretudo, quando sublinhamos a realidade desigual e contraditória de Estados como o Piauí e de cenários sociais como a escola pública, e, em particular, a escola que se configura como *locus* da nossa pesquisa, considerando o seu IDEB. Para Contreras (2002), a profissionalização pode representar uma defesa não somente dos direitos dos professores, mas também da educação e é nesse sentido que propõe o termo *profissionalidade* como forma de retomar os aspectos positivos da profissionalização no contexto da docência. Isso pressupõe a inseparabilidade entre o desempenho das práticas educativas e os valores e pretensões almejados na profissão de professor, os quais se traduzem na *obrigação moral*, uma vez que a atividade de ensinar deve se situar acima das obrigações contratuais, no *compromisso com a comunidade*, considerando que o trabalho do professor atende a anseios sociais, e na *competência profissional*, a qual deve transcender o sentido puramente técnico do ensinar.

As construções teóricas anteriores ampliam o debate a respeito da inclusão de alunos PAEE por nos permitirem compreender a questão da formação docente para a inclusão em meio ao tecido social complexo que a constitui. No relato abaixo de Helena, produzido em um **momento informal de conversação individual**, é possível perceber como a problemática da formação se integra, de forma singular, às configurações subjetivas sociais da escola. Quando a perguntamos a respeito de suas atribuições na instituição, obtivemos a seguinte resposta:

Na verdade minhas atribuições pedagógicas na escola são várias, mas eu não desempenho só as minhas atribuições pedagógicas. Eu faço atendimento aos pais. As minhas atribuições seriam somente o acompanhamento do professor, de formação continuada do professor, de estar fazendo esse apoio, e também com os projetos desenvolvidos na escola. Mas eu acabo também entrando na parte que é da direção⁵, que é a disciplina de alunos, atendimento de pais, tudo isso eu acabo fazendo. **Pesquisador:** E como você se sente em relação a isso? **Helena:** Eu me sinto muito sobrecarregada, me sinto sozinha em uma escola que tenho direção, me sinto fazendo algo que não me compete e acabo não conseguindo fazer o meu trabalho (Helena, Coordenadora Pedagógica).

A construção da fala por Helena, tanto em seu conteúdo explícito como em outros modos de expressão durante o diálogo, com destaque para a emocionalidade demonstrada no momento da conversação, levou-nos ao indicador de que o fato da escola não se configurar como espaço sistematizado, reflexivo e continuado de formação docente é também tensionado por processos subjetivos no domínio da gestão escolar, os quais se constituem como entraves institucionais que se expressam na subjetividade social. No momento anterior à comunicação dialógica, havíamos construído o indicador de conflito entre a direção e a coordenação pedagógica enquanto aguardávamos a participante, a qual havia agendado previamente um encontro para a realização de uma entrevista semiestruturada que tinha como objetivo central obter informações gerais a respeito do funcionamento da escola. A situação imprevista que ocorreu nos conduziu para a conversação que consta no relato acima e abriu caminhos hipotéticos que nos levaram à construção teórica sinalizada a respeito do lugar da formação contínua nas configurações subjetivas sociais que organizam o cotidiano escolar.

No dia marcado, dirigimo-nos à instituição e encontramos uma fila de mães que também aguardavam a coordenadora pedagógica. A secretária solicitou que esperássemos e nos informou que Helena já estava à caminho da escola. Passados alguns minutos, a profissional chegou, cumprimentou a todos e se aproximou das mães, indagando-as a respeito dos motivos

⁵ Nessa etapa do trabalho de campo, Joana, diretora que colaborou com a pesquisa, já havia sido transferida da instituição. Um novo diretor, designado pela Secretaria Estadual de Educação, tomou posse na função.

de estarem ali. Quando informada, ela gentilmente pediu licença e se dirigiu à sala do diretor, de onde saiu, demonstrado agitação e solicitando que a acompanhássemos, em razão de sermos a prioridade e de que, se não fizesse isso, as coisas não andariam na escola. Entramos na sala da coordenação, Helena pediu que uma funcionária saísse por alguns instantes da sala e então trancou a porta, argumentando que o gesto se tratava de uma necessidade, uma vez que tinha certeza de que as pessoas interromperiam a entrevista com solicitações não razoáveis.

Os diferentes modos de expressão da coordenadora pedagógica foram significativos para a compreensão dos entraves institucionais no campo da gestão escolar, porque abriram um caminho hipotético que foi explorado posteriormente. A interrupção da conversação com as mães e a ação dirigida à sala do diretor, a fala direcionada ao pesquisador e à situação, a aparente emocionalidade, a solicitação da saída da funcionária e o gesto de trancar a porta da sala da coordenação pedagógica se revelaram em nossas construções teóricas como indicador de conflito quanto às responsabilidades no domínio da gestão escolar. Helena, pelo lugar funcional que ocupa na instituição, tem como uma de suas atribuições viabilizar processos de formação contínua, os quais, como mencionados, podem possibilitar a abertura de novos espaços de subjetivação. Todavia, o lugar social vivido por ela, que revela a emocionalidade da *sobrecarga*, é um dos aspectos que limitam o desenvolvimento da subjetividade na escola.

Em outro trecho do **momento informal de conversação**, Helena expressa o indicador de que a problemática da formação docente integra processos subjetivos relacionados à trajetória dos professores como aprendizes na educação básica, em um contexto histórico, social e formativo marcado pela fragilidade. Segue o relato:

As provas dos professores, que são bimestrais, todas sou eu que olho. Nós temos muitos professores que tem muita dificuldade na questão ortográfica e quando eu pego a avaliação tem muitos erros de português e eu acabo entrando porque na verdade eu tenho curso de português, eu tenho formação na área. E eu acabo tendo que ver essas avaliações e algumas outras coisas que os professores querem desenvolver, como filme, por exemplo (Helena, Coordenadora Pedagógica).

A fala de Helena ao realçar que as avaliações de aprendizagem têm *muitos erros de português* indica também contradições na *formação geral* dos professores, além da formação docente. Gatti (2010) realizou uma revisão de estudos que abordam a formação de professores no Brasil, analisando diferentes aspectos dos cursos de licenciatura, dentre os quais, as características dos licenciados, dimensão significativa para nossa construção teórica. Ainda que o enfoque do trabalho tenha sido quantitativo, focado em evidências passíveis de se

quantificarem, as informações produzidas têm o seu valor por sinalizarem questões gerais que podem ganhar significado no modelo teórico em construção, ponto discutido, inclusive, por González Rey e Mitjans Martínez (2017). No estudo, ao apontar a *bagagem cultural* anterior dos estudantes de licenciaturas, a autora ressalta que em torno de 10% são oriundos de lares de pais analfabetos e se somados aos que têm pais que estudaram até a 4ª série, o percentual chega a 50%. Em relação aos filhos de pais com diploma no ensino superior, o percentual é próximo ao referente aos pais analfabetos. A maioria dos estudantes de licenciatura estudou todo o ensino médio na escola pública (68,4%) e os que fizeram parcialmente totalizam 14,2%.

As informações produzidas no estudo de Gatti (2010) são significativas porque sinalizam uma história social dos professores marcada pelas fissuras do sistema público de ensino, que podem se constituir como elementos de sentido na configuração subjetiva da sua prática educativa. Os debates propostos por Bourdieu e Passeron (2008) são expressivos por destacarem o papel que a bagagem cultural (capital cultural e *ethos* de classe) exerce sobre o desempenho escolar e o caráter seletivo dos sistemas de ensino com base no currículo, o qual revela o arbitrário cultural dominante. Compreendemos que esses aspectos se expressam na subjetividade social e nas subjetividades individuais com base naquilo que mobilizam nesses sistemas. No entanto, é importante entender que o professor não pode ser dissociado da sua história social e singular, a qual está organizada nas configurações subjetivas que o constituem e que geram tensão nos processos de comunicação e ação, pressionando, *não determinando*, os agentes ou sujeitos na produção de sentidos subjetivos no momento presente.

Em **momento informal de conversação**, Helena produziu uma fala que revela outros impasses institucionais para a inclusão de alunos PAEE na escola:

Uma questão emergente que eu vejo, professor, é justamente as crianças especiais. Contamos aqui na escola com vinte e seis crianças. São muitas crianças! E eu também vejo a minha deficiência nesse trabalho, porque eu deveria estar junto com o profissional de apoio que acompanha a criança com necessidades especiais. E devido ao que acabei de dizer, a sobrecarga, eu não estou fazendo esse assessoramento como deveria ser (Helena, Coordenadora Pedagógica).

O relato ganha significado para nossas construções teóricas, uma vez que fortalece a ideia apresentada de que a escola não se constitui como espaço sistematizado, reflexivo e continuado de formação docente. Um ponto a ser ressaltado na fala é o conteúdo que explicita a dificuldade enfrentada por Helena quanto ao suporte pedagógico para os profissionais de apoio (PA) que atuam na instituição. Isso se torna expressivo, em particular, pelo indicador

construído em outros momentos do trabalho de campo que ressalta o deslocamento das necessidades do aluno PAEE para esses profissionais, os quais assumem a responsabilidade na sala de aula pelas demandas sociais e pedagógicas, as quais deveriam ser partilhadas entre os diferentes protagonistas. O relato nos conduziu a questionamentos que produziram a necessidade de envolver o PA na pesquisa, quais sejam: Que atividades desenvolve? Há planejamento? Como ocorre? De que maneira o PA articula o seu trabalho com a prática educativa dos professores? Qual o lugar dos PA na subjetividade social da escola?

Em um **momento informal de conversação** com Antônia, profissional de apoio, com formação inicial em licenciatura em pedagogia e cursando especialização em educação especial em uma instituição de ensino superior privada, perguntamos como ocorria a inclusão dos alunos PAEE na escola. Como parte da resposta, apresentou-nos o seguinte relato:

A inclusão aqui funciona da seguinte maneira: os alunos são alunos do professor e nós profissionais só auxiliamos nas atividades para eles. O professor faz o planejamento dele, o planejamento da turma, aí a partir daí, nós profissionais de apoio, nós pegamos o planejamento dele, aí fazemos as atividades adaptadas. E na sala de aula, com minha aluna, eu ficava com ela isolada, num canto afastada só para fazer as atividades para ela, mas aí ela queria fazer as atividades junto com os demais meninos e eu também percebi assim que eu estava errada ficando só com ela, aí eu comecei a interagir mais. Às vezes ela fica agitada e aí tem que tirar da turma, às vezes trago para cá [estávamos na sala de leitura] para contar uma história para ela e outras vezes eu vou lá para sala de recursos, mas eu tento segurar ela na sala, porque o lugar dela é na sala, é na sala de aula (Antônia, Profissional de Apoio).

O conteúdo explícito do relato destaca que o professor da sala comum elabora o planejamento para toda a turma e a profissional de apoio assume a responsabilidade pela adaptação das atividades para a aluna PAEE. É significativo o fato de Antônia não mencionar a presença da colaboração no planejamento, por meio da qual o professor da sala comum, as professoras do AEE e ela enquanto PA estariam engajados nesse processo, situação que reforça os indicadores construídos e que expressa, de certa forma, a escassez de momentos coletivos na instituição, o que, mais uma vez, limita as possibilidades de desenvolvimento da subjetividade nos dois níveis em que se integra. É igualmente significativo o relato da participante de que antes ficava isolada com a aluna na sala de aula, ponto que fortalece a construção a respeito do espaço paralelo de permanência para o aluno PAEE. Com o objetivo de aprofundar algumas questões, conduzimos com a participante o seguinte diálogo:

Pesquisador: Você disse que o professor faz o planejamento da turma e que você, com base no planejamento, faz as adaptações. Explique-me um pouco

mais como é isso em termos práticos. **Antônia:** É... Por exemplo: a professora hoje comentou sobre instrumentos indígenas, ela comentou um pouco, aí eu não sei se deu para ela pegar, entender, mas aí a atividade que eu peguei eu desenhei no caderno dela, porque ela não sabe ainda identificar as letras, só as vogais mesmo, não consegue escrever. Eu fiz o desenho da flauta e fiz uns quadrinhos com o nome flauta para ela ir treinando as letras (Antônia, Profissional de Apoio)

A conversação, que torna o relato anterior mais ilustrativo, indica que a preocupação de Antônia é oferecer um ensino adaptado do currículo, ajustando o conteúdo pela simplificação e utilizando uma estratégia diferenciada, o desenho, visto que a aluna tem dificuldade em identificar as letras. O relato demonstra que o meio utilizado por ela é direcionado muito mais ao processo de alfabetização e letramento do que ao conteúdo ministrado pela professora para os demais discentes. É importante destacar que o relato de Antônia expressa uma produção simbólico-emocional que a mobiliza para o ensino, ainda que esse não seja o seu papel na escola. Entretanto, ela é a única responsável em sala de aula por gerar demanda pedagógica para a aluna que acompanha, já que a colaboração do professor da sala comum é pontual.

No cenário social da escola, o profissional mais qualificado para atuar com a inclusão de alunos PAEE, em tese, é aquele que está vinculado ao AEE. Pela legislação, para atuar nesse contexto é necessário comprovar a formação em cursos de licenciatura em educação especial, ou em uma de suas áreas, ou a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001). Os dispositivos legais amparam os professores que já estão em pleno exercício do magistério com a possibilidade da oferta de formação contínua, inclusive em nível de especialização. No caso de Luiza, sua vinculação ao AEE na escola está amparada pela especialização em psicopedagogia realizada na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com recursos financeiros da própria professora, visto que o curso não foi gratuito. Um ponto a ressaltar é que a atuação do professor do AEE deve partir de uma perspectiva de colaboração, na qual a comunicação com o professor da sala comum representa um aspecto preponderante, o que nos leva ao entendimento de que essa perspectiva deva ser contemplada nos espaços formativos aos quais se integra.

Na **entrevista-semiestruturada**, quando indagamos a respeito da formação inicial recebida quanto ao trabalho com alunos PAEE, obtivemos o seguinte relato de Laura:

Quando eu me formei [é formada em licenciatura em Pedagogia pela UFPI] eu já trabalhava na rede regular, com crianças na sala regular, e a minha formação enquanto professor da sala regular eu já achava que faltava muito. A teoria é maravilhosa, você abstrai para ter uma boa prática, mas na universidade, apesar de ter estudado na UFPI, que é a melhor, eles não fazem

muito essa ligação da teoria com a prática. Na verdade, não é que eles não façam, mas parece que se torna uma coisa distante a teoria lá na UFPI e a prática na sala de aula. A gente fica às vezes sem saber como resolver alguns conflitos (Luiza, Professora do AEE).

A fala revela o indicador de fragilidade da formação inicial para atuar no contexto da inclusão de alunos PAEE, discussão já realizada em outros momentos do nosso texto, apontada, inclusive, pela literatura científica. Mais uma vez a dicotomia entre teoria e prática é apresentada como elemento negativo do processo de formação que teve espaço na universidade. Deste modo, é possível conjecturar que a formação inicial não tem cumprido o papel de proporcionar experiências formativas que possam se configurar como significativas para a inclusão na esfera da educação especial, o que coloca o debate sobre a formação contínua em lugar de destaque, não somente pelas fragilidades ressaltadas, mas pelo caráter imprevisível do cotidiano escolar, em particular, do cenário social inclusivo.

Quando perguntamos, na **entrevista semiestruturada**, quais as maiores dificuldades que enfrenta na escola, Laura respondeu:

Eu acho que no pedagógico o que falta na verdade é uma contrapartida da SEDUC, porque a gente não tem muita formação. Na verdade até ano passado nós tivemos dois anos que foram muito bons, a gente fazia reuniões uma vez por mês e nessas reuniões, além da troca de experiências, a gente sempre trocava material, a gente conversava. Eu acho que a gente tem que ter esse tempo, a gente que trabalha com crianças especiais não pode ir só por um caminho, a gente vai um pouquinho, para e reflete e se precisar volta. Isso é o que tem faltado (Luiza, Professora do AEE).

A coordenadora a que se refere é da educação especial, ligada à Gerência de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação. Laura sinaliza como dificuldade para a inclusão de alunos PAEE na escola a escassez de atividades de formação docente, as quais deveriam ser ofertadas pela SEDUC de forma sistemática, processo importante para abrir novos espaços de subjetivação pessoais e institucionais. Ela também reconhece o valor dos espaços coletivos de conversação para a partilha de experiências, materiais e diálogo, ainda que as reuniões a que se refere sejam restritas aos profissionais de AEE de diferentes escolas, não contemplando, portanto, os professores da sala comum. Esse relato revela que as ações da secretaria voltadas ao contexto da educação especial estabelecem como prioridade os professores especializados, configurando-se como elemento de sentido para o desinvestimento pedagógico em sala de aula e para o *módus operandi* clínico do AEE. Além disso, a forma como a política se integra na

dinâmica subjetiva da instituição parece ser um ponto preterido nessas ações, a começar pelo próprio *lôcus* das reuniões, que ocorrem fora das escolas, na própria SEDUC.

Dando continuidade **conversacional** ao relato obtido pelo instrumento, perguntamos para Luiza se mudaria algo em relação à inclusão na escola e o que mudaria. Segue o relato:

Quando se fala em inclusão, eu acho que a primeira coisa que a gente tem que fazer é oferecer uma formação melhor para os professores da sala de aula, porque eles não têm conhecimento. Eu acho que a gente tem que ter bastante debate sobre isso para eles entenderem que aquele aluno não está incluído só porque foi matriculado e que ele estar sentado na sala com a acompanhante do lado não é inclusão. Ele tem que se sentir parte do processo. Por incrível que pareça ontem entrou uma PA aqui e disse: “A professora me ligou pedindo as notas do fulano” e eu disse: “Não era para a professora te pedir as notas, era para ela te comunicar as notas do fulano, porque o aluno é da sala de aula, é dela, igual aos outros”, mas a PA é que faz a prova, aplica, corrige, dá a nota. Aí não é inclusão (Luiza, Professora do AEE).

O relato ganha significado no modelo teórico, porque fortalece o indicador de personalização da demanda social e pedagógica do aluno PAEE na figura do profissional de apoio. A fragilidade da formação inicial, as fissuras das políticas públicas de formação docente para a inclusão, os entraves na gestão da escola, a lógica medicalizante que se integra ao cotidiano escolar, o currículo oculto, a proletarização do trabalho do professor e, sobretudo, a escassez de espaços coletivos de conversação na subjetividade social da escola são produções de sentido que configuram, na dimensão vivida do tecido relacional institucional, processos de exclusão, os quais perpetuam a subjetividade social vigente, que, embora tenha a legislação como importante elemento de sentido, ainda limita a participação social de pessoas PAEE. A inclusão escolar pressupõe, desta maneira, a redefinição da crise educacional e o debate sobre práticas de formação docente que viabilizem o desenvolvimento do sujeito e da subjetividade.

6.1.2.1 Principais construções

Com base nas principais construções interpretativas até o momento, destacamos os seguintes pontos:

1. Os impasses quanto à formação docente para a inclusão de alunos PAEE se integram à trama relacional complexa da escola, configurando-se como expressão da subjetividade social da instituição, embora sejam vivenciados como limitação individual, sobretudo,

pela ausência de espaço de convívio social que valorize o compartilhamento, a reflexividade, a emocionalidade, a ação e a transformação.

2. As ideologias e interesses econômicos e políticos se constituem como elementos de sentido para as configurações subjetivas sociais da escola, produzindo modos de subjetivação que visam a manutenção do *status quo*, portanto, a escola não deve ser concebida como mero espaço de instrução.
3. Embora a fragilidade da formação docente para a inclusão seja uma expressão da subjetividade social da escola, é vivenciada pelo professor como limitações individuais, as quais estão articuladas em processos simbólicos e emocionais que interferem na abertura de novos espaços de subjetivação.
4. A presença do aluno PAEE se configura como elemento de sentido para a emergência de processos simbólicos e emocionais que mobilizam a percepção de perda de autonomia e, de forma articulada, a fantasia de que é possível resgatá-la por intermédio da qualificação técnica, ponto que expressa as racionalidades tecnocráticas e instrumentais na subjetividade social da escola.
5. O debate torna necessário pensar a formação docente para a inclusão dos alunos PAEE vinculada à subjetividade social da escola, uma vez que nesta a ruptura é possível, desde que integrada ao posicionamento reflexivo, crítico e criativo dos sujeitos.
6. O currículo oculto, compreendido como produção subjetiva coletiva que se integra na subjetividade social da escola, limita a participação ativa do aluno PAEE no cenário social da instituição, produzindo, em meio a um sistema de relações antidemocrático, a conformação ao *status quo*, o qual destina ao discente o lugar da exclusão social.
7. Na escola, há processos sociais, institucionais e subjetivos que se entrelaçam na produção da exclusão, não somente dos alunos PAEE, mas de todo o corpo discente, clientela com origem em contextos sociais vulneráveis que se produzem, inclusive, pelas práticas institucionais, as quais denunciam o descaso do poder público com a educação.
8. A mudança nos processos subjetivos via formação significam o primeiro passo para o estabelecimento de mudanças em outras dimensões da realidade.
9. A escola não se constitui como espaço sistematizado, reflexivo e continuado de formação docente, o que perpetua a subjetividade social que se integra às subjetividades individuais dos professores e que produz tensão para o distanciamento dos alunos PAEE do processo de escolarização.

6.2 Considerações Finais

A inclusão de alunos PAEE, assegurada, no Brasil, por dispositivos legais que se configuram em uma história marcada por contradições, manifesta a complexidade de sua organização no cenário social concreto das escolas, considerando que integra, de forma singular, processos subjetivos com origem em diferentes zonas da realidade social, os quais se vinculam ao cotidiano escolar pelos diferentes agentes ou sujeitos que o compõem. Ainda que a atual política de educação especial seja orientada ao modelo inclusivo e prescreva concepções e práticas que devem ser integradas à proposta pedagógica das instituições, as relações de escolarização revelam a trama complexa dos processos subjetivos que, organizados nas configurações subjetivas sociais e individuais, produzem caminhos diversos, entre os quais, a exclusão. Nosso propósito é discutir sobre as condições por meio das quais os objetivos educacionais traçados pelas políticas públicas em educação possam se concretizar.

Iniciamos nossa trajetória no curso de doutorado com a proposta de Tese que ressalta o papel que os processos e formas de organização subjetiva exerce na concretização dos objetivos traçados pela atual política de educação especial, a qual define a escola regular, agora, simplesmente, escola, como o espaço social de escolarização de alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, público-alvo da política que historicamente esteve à margem do sistema comum de ensino. Nas nossas construções teóricas que antecederam o trabalho de campo, materializadas no projeto de pesquisa submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), a proposta apontava que as produções subjetivas que constituem a subjetividade social da escola se configuram nas práticas educativas dos professores produzindo processos de subjetivação que afetam a concretização dos objetivos educacionais. A subjetividade, não contemplada nas políticas públicas, de forma geral, e nas políticas educacionais, de forma particular, revelou-se, portanto, o ponto sobre o qual problematizamos a temática abordada em nossa Tese, requerendo, assim, que endossemos algumas reflexões.

O foco na subjetividade se justifica pela ciência e profissão que integram a nossa identidade. Como psicólogo que atua no cenário social da educação, tanto no lugar social do docente como no do técnico, partimos da psicologia como ciência para compreender os processos educacionais, em especial, o processo de ensino-aprendizagem, o que em si já sinaliza o enfoque sobre a dimensão subjetiva. Além disso, nosso posicionamento é que não é possível compreender a complexidade que se expressa na existência humana sem considerar que em nosso processo evolutivo e em nossa história social surgiu uma forma de registro que não

corresponde a nenhuma outra zona da realidade, ou seja, o sistema subjetivo. Desta maneira, não se explica o humano somente pelos processos biológicos, assim como não se explica o humano somente pelos processos sociais. O biológico e o social são momentos que se organizam de forma qualitativamente distinta em um novo sistema, a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Ao mesmo tempo em que a construção anterior revela os limites do nosso trabalho, por se constituir com base em uma ciência em particular, conseqüentemente, limitada ao seu objeto de estudo, revela também as suas possibilidades ao se integrar ao quadro explicativo mais amplo das ciências da educação, em diálogo com outras formas de conhecimento científico que também se configuram como referência para a pesquisa educacional. O estudo da subjetividade, com base no referencial da psicologia cultural-histórica, abre novos caminhos para a compreensão dos processos educacionais, os quais se organizam em um tecido relacional complexo que se expressa além do simbólico como dimensão construtiva da cultura. Os processos subjetivos são marcadamente produções de sentido, ou seja, representam a unidade entre o simbólico e o emocional nos processos vivos que organizam a experiência humana.

Deste modo, quando nos propomos a discutir como a subjetividade social se configura nas práticas educativas dos professores com os alunos PAEE, apontando a forma como interfere na concretização dos objetivos da política, já tínhamos ciência de que não nos sustentávamos em um *subjetivismo*, dado o referencial teórico crítico que orientou o estudo. Evidentemente, os arranjos sociais, com base nos quais ideologias e interesses econômicos e políticos circulam no sistema social e, em particular, na escola, impactam os caminhos e descaminhos percorridos por diferentes classes sociais. Entretanto, com Giroux (1997), tínhamos compreendido os limites da categoria de *reprodução social*, amplamente utilizada nos debates educacionais, que não explica o porquê a dominação e a reprodução social nem sempre se concretizam. O próprio autor sinaliza a necessidade de uma construção teórica que desvele como as ideologias e interesses econômicos e políticos se integram à dimensão subjetiva das relações de escolarização. É com base nisso que ele defende que aliada à *linguagem da crítica* deve estar a *linguagem da possibilidade*, ponto em que nos propomos a discutir as condições subjetivas com base nas quais a política de educação especial possa atingir os seus objetivos educacionais.

Nosso trabalho de campo foi orientado pelo seguinte problema de pesquisa: como a subjetividade social é vivenciada por professores nas práticas educativas com alunos público-alvo da educação especial? Os objetivos que se desdobraram com base na questão investigada foram: 1) compreender as produções subjetivas sociais que se expressam na prática educativa dos professores com alunos da educação especial e 2) discutir as vias por meio das quais a

subjetividade se desenvolve no tecido relacional da escola, possibilitando ou não a emergência do sujeito na condução dessas práticas educativas. Da Epistemologia Qualitativa, extraímos os princípios que orientaram a construção da Tese, e da pesquisa construtivo-interpretativa, os meios para a construção de indicadores, caminhos hipotéticos e elaborações teóricas, visando contemplar os objetivos traçados e dotar de consistência a produção científica apresentada.

A ação da pesquisa, marcadamente teórica e dialógica, colocou-nos em contato com produções subjetivas das participantes que se configuram como expressão da subjetividade social da escola, pelo caráter coletivo em que se manifesta e pela implicação emocional das professoras com a produção da fala sobre as temáticas. A medicalização e a formação docente aparecem como configurações subjetivas sociais no tecido relacional da instituição e se revelam em produções simbólico-emocionais que tensionam processos subjetivos na direção contrária ao que propõe o paradigma inclusivo incorporado pela política de educação especial. Isso demonstra a relevância do debate a respeito de como as políticas públicas em educação se integram na dinâmica subjetiva da instituição escolar.

Os resultados da pesquisa mostram que as possibilidades e limites dos alunos PAEE, prescritos por gestores e professores, são fortemente influenciados pela lógica médica que se integra ao tecido relacional da escola. O diagnóstico é valorizado como fonte de informação para a tomada de decisão pedagógica, entretanto, na dimensão vivida da cultura escolar, endossa posturas institucionais *ritualizadas* e *despersonalizadas* que definem o lugar paralelo de permanência desses alunos, o qual se caracteriza por uma dimensão mais *terapeutizante* do que pedagógica. A construção de conhecimentos escolares pelos discentes PAEE, quando raramente ocorre na instituição, ou é organizada pelo profissional de apoio, que simplifica o currículo padrão com adaptações marcadas pela informalidade, ou acontece no contexto da SRM, por meio de práticas que visam desenvolver alguma prontidão para a aprendizagem em sala de aula, enfatizando o aspecto psicomotor. Todavia, o lugar social do aluno como sujeito que aprende é enfraquecido pelo rótulo que expressa sua condição de adoecimento.

A medicalização circula no cenário social da escola como construção que mascara as contradições da subjetividade social no capitalismo, produzindo um discurso culpabilizante que distancia os alunos PAEE da escolarização. Foi significativo nos relatos das professoras o fato de usarem o diagnóstico para definir o sistema de relações sociais dos alunos e, ao mesmo tempo, com base nele, produzir explicações sobre os motivos da inclusão não se efetivar. As dificuldades escolares são justificadas pelas características pessoais e patológicas, portanto, não são compreendidas no contexto sócio relacional em que se manifestam e nem contemplam reflexões mais amplas a respeito de como os arranjos sociais e políticos interferem no cotidiano

da escola, por exemplo, no desmonte do sistema público de ensino. A lógica medicalizante, diante das incertezas, dos limites formativos, dos entraves institucionais, entre outras produções de sentido, mobiliza subjetivamente as professoras que a vivenciam como forma *natural* e *resolutiva* de explicar tudo aquilo que não corresponde à expectativa normatizada.

A escola não se constitui como espaço sistematizado, reflexivo e continuado de formação docente, o que, pela não problematização coletiva das práticas que produz, fortalece a medicalização. As professoras da sala comum enfrentam o dilema de efetivar a inclusão em um cenário educacional no qual as políticas públicas de formação docente no contexto da educação especial priorizam os professores de AEE. Como debatido, a própria legislação legitima o desinvestimento do Estado ao definir como *capacitado* para incluir em sua sala de aula o professor que teve contato com conteúdos da educação especial. Se os currículos dos cursos de licenciatura contemplassem a área da educação especial, integrando teoria e prática e se articulando aos conteúdos ministrados nas demais disciplinas curriculares, talvez o cenário encontrado na escola fosse outro. No entanto, a realidade é que a presença da educação especial na formação inicial de professores ainda é pouco expressiva, mesmo no curso de licenciatura em pedagogia, que tem a maior carga horária. A situação se torna mais caótica quando se ressalta a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Um ponto significativo na pesquisa é que, embora a fragilidade da formação docente para a inclusão seja uma expressão da subjetividade social da escola, isto é, uma produção subjetiva coletiva que está integrada ao próprio tecido relacional da instituição, produzindo e sendo produzido por ele, é vivenciada pelos professores como *limitação individual*, forma naturalizada de compreender o próprio processo formativo. É nesse ponto que a busca pela qualificação técnica, desdobramento das racionalidades tecnocráticas e instrumentais no ensino-aprendizagem, emerge como caminho para resgatar a autonomia que se perdeu com a presença do aluno PAEE em sua sala de aula. Todavia, como sabemos, *o anseio pela técnica* para resolver de forma pragmática as dificuldades escolares, além de se configurar como postura despolitizada, não possibilita intervir na subjetividade social da instituição.

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais revelam uma ideologia conservadora que naturaliza as relações de poder e a desigualdade social e, desta maneira, não permite compreender a complexidade da escolarização diante dos desafios produzidos pela atual política de educação especial. A inclusão de alunos PAEE não pode ser pensada à margem das questões macrossociais da subjetividade social no capitalismo e da forma como essas questões se expressam na escola. Além disso, as questões microssociais presentes no cotidiano escolar, como as configurações subjetivas sociais que se organizam de forma singular em cada espaço

social concreto, também devem compor o quadro de referência. É preciso entender como as forças ideológicas e materiais se integram à subjetividade social da escola produzindo exclusão em um cenário social *textualmente* inclusivo e, a partir desse ponto, pensar práticas de formação contínua que tenham como foco a subjetividade social da escola.

Referências

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2007.

BRASIL. **Resolução nº 02/2001**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

BURSZTYN, MARCEL. Modernidade e exclusão. In: TUNES, ELIZABETH e BARTHOLO, ROBERTO (Org.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

DORZIAT, Ana. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política nacional de Educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Santa Maria**, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.

GONZÁLEZ, Maria del Cármen Ortiz. Educação Inclusiva: uma escola para todos. In: CORREIA, Luís de Miranda. **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, n. 2, São Paulo, 2007b.

_____. La cuestión de la subjetividade em um marco histórico-cultural. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, vol. 2, n. 3, Campinas, 1998.

_____. La subjetividade em una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre um legado inconcluso. **Revista CS**, n. 11, pp. 19-42, Cali, 2013.

_____. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, vol. 2, n. 2, pp. 167-185, 2012.

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

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.

_____. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. **Revista Diversitas**, vol. 4, n. 2, pp. 225-234, 2008.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LASCH, Cristopher. **O mínimo eu**: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.25, n.3, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves. **O Sentido Subjetivo da Inclusão para o Sujeito com Síndrome de Asperger**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teresina, 2011.

LEPRI, Carlo. **Viajantes inesperados**: notas sobre a inclusão das pessoas com deficiência. Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores**: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes, 2010.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MACIEL, Carina Elisabeth; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas sociais, políticas de inclusão? In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em

Educação). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação: Brasília, 2015.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma Expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**: novos discursos, novas práticas. Campinas: Alínea, 2007, p.95-114.

MORGADO, José. Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In: CORREIA, Luís de Miranda. **Educação Especial e Inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

MORIN, André. Saber, ciência e ação. In: MORIN, André; GADOUA, Gilles; POTVIN, Gérard (Org.). **Saber, ciência e ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido**: a natureza humana. 5 ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1973.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na educação especial. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. de; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Geandra Gláucia Silva. **O Impacto do Aluno com Desenvolvimento Atípico na Subjetividade do Professor e a Configuração do Trabalho Pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação: Brasília, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Virgínia. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação: Brasília, 2014.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

Apêndice A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado. Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa sobre a subjetividade social de uma escola pública e a prática educativa no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Este trabalho de pesquisa será realizado pelo doutorando Carlos Eduardo Gonçalves Leal, sob a orientação da Professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A subjetividade social de uma escola pública e a prática educativa no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

Pesquisador Responsável: Carlos Eduardo Gonçalves Leal

Professora Orientadora: Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 98845-9406 (pesquisador)

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo investigar como a subjetividade social de uma escola pública de ensino fundamental influencia a prática educativa de professores da sala comum e do atendimento educacional especializado no contexto de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Para concretização do estudo, adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante dos momentos de coordenação pedagógica, conselho de classe e reuniões coletivas; análise dos documentos da escola; entrevista semiestruturada; composição; completamento de frases; conflito de diálogos; grupo focal; sistemas conversacionais e diário de campo, sendo que para a realização desses procedimentos precisaremos de sua colaboração.

A pesquisa é relevante, uma vez que tem como objeto de estudo o cotidiano escolar e a contextualização das práticas educativas concretizadas na escola. Além disso, contemplará o fenômeno a ser estudado em sua multideterminação, com base em uma perspectiva complexa de educação e subjetividade. Nesse sentido, o estudo nos permite: revelar necessidades formativas dos profissionais que atuam na escola; produzir indicadores que possibilitem discutir os processos de formação inicial e continuada para a condução do trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva; por fim, evidenciar aspectos subjetivos e complexos do

cotidiano escolar que interferem negativamente na efetivação das políticas públicas em educação, sobretudo, da política atual de Educação Especial.

Destacamos que a pesquisa possui risco mínimo às dimensões psíquica, moral e intelectual, considerando que poderá revelar fragilidades no processo formativo dos participantes, além de mobilizar vivências associadas a eventos desagradáveis relacionados à inclusão escolar. Entretanto, diante do risco, apontamos que a identidade dos participantes do estudo será mantida no mais absoluto sigilo e que a aplicação dos instrumentos ocorrerá em local apropriado que os resguarde. Caso as situações relatadas ocorram, os pesquisadores estão habilitados para dar suporte psicológico da melhor maneira possível, considerando sua formação. Além disso, os participantes poderão retirar seu consentimento a qualquer momento sem nenhum tipo de constrangimento ou ônus.

Os resultados da pesquisa contribuirão para o debate sobre a formação e prática educativa no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa também proporcionará aos próprios participantes a reflexão a respeito dos direcionamentos éticos, políticos e técnicos da inclusão escolar, permitindo, mesmo que de forma indireta, um processo formativo. Além disso, os resultados serão organizados em relatório a ser entregue na escola que servirá de cenário da pesquisa, podendo subsidiar futuras atividades desenvolvidas pela própria instituição, como, por exemplo, as atividades de formação continuada do corpo docente.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa e a sua participação é voluntária. Caso você sinta algum tipo de constrangimento durante o processo, poderá a qualquer momento, independente de justificativa, desvincular-se da pesquisa, como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. A pesquisa é isenta de custos para o participante. Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e a outra com você.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética referenciado. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí**, localizado no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ), Bairro Ininga, Teresina-PI, no CEP: 64049-550, pelo telefone (86) 3237-2332 ou pelo endereço eletrônico: cep.ufpi@ufpi.edu.br.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR NA PESQUISA

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: "A Subjetividade Social de uma Escola Pública e a Prática Educativa no Contexto da Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais" na condição de colaborador (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com o doutorando Carlos Eduardo Gonçalves Leal a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Participante

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa - Orientadora

Carlos Eduardo Gonçalves Leal - Pesquisador

APÊNDICE B. Roteiro de Entrevista com o Professor (a) da Sala Comum

1. O que você pensa a respeito da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais?
2. Como você se sente sabendo que é um dos responsáveis pela inclusão dessas pessoas na escola?
3. Se você pudesse mudar alguma coisa na atual política de inclusão de alunos (as) com necessidades educacionais especiais, mudaria? O que e por que?
4. Se você pudesse mudar alguma coisa em relação à inclusão na escola que trabalha, mudaria? O que e por que?
5. Você consegue envolver o (a) aluno (a) com necessidades educacionais especiais nas atividades de sala de aula? Como esse aluno (a) participa das atividades?
6. O que facilita o seu trabalho com o (a) aluno (a) que apresenta necessidades educacionais especiais? O que dificulta?
7. Antes de entrar em sala de aula, considerando o fato de ter um aluno (a) com necessidades educacionais especiais na sua turma, como se sente? Quando você sai da sala de aula, quais são os sentimentos mais comuns?
8. Como você lida com as dificuldades enfrentadas pelo seu aluno (a) com necessidades educacionais especiais?
9. Na sua opinião, qual a origem das dificuldades enfrentadas por esses alunos?
10. Você trabalha de forma colaborativa com o (a) professor (a) do Atendimento Educacional Especializado? Como isso ocorre?
11. Qual o seu papel na inclusão de alunos (as) com necessidades educacionais especiais?

APÊNDICE C. Roteiro de Entrevista com o Professor (a) do Atendimento Educacional Especializado

12. O que você pensa a respeito da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais?
13. Como você se sente sabendo que é um (a) dos (as) responsáveis pela inclusão dessas pessoas na escola?
14. Se você pudesse mudar alguma coisa na atual política de inclusão de alunos (as) com necessidades educacionais especiais, mudaria? O que e por que?
15. Se você pudesse mudar alguma coisa em relação à inclusão na escola que trabalha, mudaria? O que e por que?
16. Na sua escola, o que facilita o Atendimento Educacional Especializado com o (a) aluno (a) que apresenta necessidades educacionais especiais? O que dificulta?
17. Como você planeja seu trabalho? Como lida com as situações imprevistas?
18. Como você lida com as dificuldades enfrentadas pelos alunos (as) que atende?
19. Na sua opinião, qual a origem das dificuldades enfrentadas por esses alunos (as)?
20. Você trabalha de forma colaborativa com o (a) professor (a) da sala comum? Como isso ocorre?
21. Geralmente, antes de chegar na escola, como você está emocionalmente? Como você se sente depois de um dia de trabalho com o AEE?
22. Qual o seu papel na inclusão de alunos (as) com necessidades educacionais especiais?

ANEXO A. Completamento de Frases

1. Eu gosto
2. O momento mais feliz
3. Gostaria de saber
4. Lamento
5. Meu maior medo
6. Na escola
7. Não posso
8. Eu sofro
9. Falhei
10. A leitura
11. Meu futuro
12. O matrimônio
13. Estou melhor
14. Algumas vezes
15. Este lugar
16. A preocupação principal
17. Desejo
18. Eu secretamente
19. Eu
20. Meu maior problema
21. O trabalho
22. Amo
23. A minha principal ambição
24. Eu prefiro
25. Meu principal problema
26. Eu queria
27. Acho que as minhas melhores habilidades são
28. A felicidade
29. Eu acredito que eu posso
30. Tento diariamente
31. Acho que é difícil
32. Meu maior desejo
33. Eu sempre quis
34. Gosto muito
35. Minhas aspirações
36. Meus estudos
37. Minha vida futura
38. Vou procurar
39. Muitas vezes eu reflito
40. Eu pretendo
41. O meu mais longo tempo eu dedico
42. Sempre que posso
43. Eu luto
44. Frequentemente
45. O passado
46. Tento
47. As contradições
48. Minha opinião

49. Penso que os demais
50. O lar
51. Me irrita
52. Na hora de dormir
53. Os homens
54. As pessoas
55. Uma mãe
56. Sinto
57. Os filhos
58. Quando era criança
59. Quando tenho dúvidas
60. No futuro
61. Preciso
62. Meu maior prazer
63. Odeio
64. Quando estou só
65. Meu maior medo
66. O trabalho
67. Fico deprimido
68. A profissão
69. Meus amigos
70. Meu grupo

Retirado de González Rey (1997)

ANEXO B. Conflito de Diálogos

DUAS COLEGAS DE PROFISSÃO CONVERSAM SOBRE SUAS ATUAÇÕES PROFISSIONAIS. OBSERVE O DIÁLOGO E RESPONDA:

Marta - Trabalho com educação especial e tenho limitado as atividades ao máximo, pois estas crianças têm dificuldades de aprendizagem, não aprendem mesmo. Então, criar novas atividades implicaria numa perda de tempo. Na verdade, estas crianças deveriam ficar em casa com a família, e essa história de inclusão não pode dar certo, pois não vejo nenhuma possibilidade delas conseguirem acompanhar o ritmo normal de uma escola regular. Isso é uma utopia desses estudiosos da inclusão.

Júlia – Pois, Marta, não penso que seja assim. Tenho certeza que se procurarmos desenvolver atividades que estimulem a participação e permitam que essas crianças enfrentem desafios, elas conseguirão superar seus limites e aprender. Acredito que podemos resumir a inclusão como a oportunidade de se provar que as crenças que construímos ao longo de séculos eram falsas e que essas pessoas só necessitam de oportunidades para mostrar o seu potencial.

1. Que características você observa em Marta e Júlia como educadoras?
2. Como você acredita que se resolverá esta situação? Por quê?
3. Qual a visão das duas sobre a inclusão escolar?
4. Baseando-se no contexto atual, dê continuidade ao diálogo apresentando a melhor solução para essa situação.

Retirado de Rodrigues (2009)

