



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**FRANCÉLIO ÂNGELO DE OLIVEIRA**

**INCLUSÃO ESCOLAR E RESISTÊNCIA DOCENTE:**  
**A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS PROFESSORES E SUAS DETERMINAÇÕES**

**FORTALEZA**

**2020**

FRANCÉLIO ÂNGELO DE OLIVEIRA

INCLUSÃO ESCOLAR E RESISTÊNCIA DOCENTE:  
A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS PROFESSORES E SUAS DETERMINAÇÕES

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Especial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Leite Limaverde Gomes.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo autor

---

- O47i Oliveira, Francélio Ângelo de.  
Inclusão escolar e resistência docente: a dimensão subjetiva dos professores e suas determinações / Francélio Ângelo de Oliveira – 2020.  
170 f.: il. color.
- Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.  
Área de concentração: Educação Especial.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Leite Limaverde Gomes.

1. Inclusão escolar. 2. Resistência docente. 3. Subjetividade. I. Título.

CDD 370

---

FRANCÉLIO ÂNGELO DE OLIVEIRA

INCLUSÃO ESCOLAR E RESISTÊNCIA DOCENTE:  
A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS PROFESSORES E SUAS DETERMINAÇÕES

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Especial.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Limaverde Gomes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Vieira de Figueiredo  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wanda Maria Junqueira Aguiar  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

---

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Esta pesquisa é dedicada às pessoas com deficiência, cuja própria existência provoca a reflexão sobre as prisões impostas pelos padrões normativos. Aos professores que, a despeito das condições de trabalho e de todas as adversidades que atravessam no cotidiano docente, contribuem para socializar o conhecimento sistematizado pela humanidade. Às famílias das vítimas da Covid-19, que foram obrigadas a suportar a perda dos seus entes queridos sem o simbolismo da despedida e provaram do descaso e do escárnio de gestores públicos que defendem uma sociabilidade desumana, que trata a vida apenas como um instrumento em função da economia.

## AGRADECIMENTOS

Nesta hora, parei e escutei meu suspiro forte. Fechei os olhos e dei vazão aos muitos sentimentos que me tomaram ao longo desta trajetória. Confesso que alguns me fizeram sofrer, mas, neste instante, evoquei aquele que mais representa esta jornada, e, num instante, sou “todo gratidão”.

Há uma força que não consigo expressar, há uma chama que não se pode apagar, há uma mão que me embala e me contém nos momentos em que me sinto perdido. Sim, minha gratidão a Deus pelo milagre da vida e pelo infinito amor liberado a mim.

À minha mãe, Débora, e à minha irmã, Mara. Toda a gratidão a essas duas mulheres que compuseram o canto de liberdade a partir do qual minha alma exulta por aquilo que eu sou. Essa gratidão se estende ao meu pai, Océlio, meu irmão, Michel, e meu sobrinho, Isaac Ângelo.

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Adriana Limaverde, pela aprendizagem e pelas provocações ao longo deste processo de escrita. Eu nunca voltei de “mãos vazias” após os nossos momentos de discussões!

Aos professores Rita Vieira de Figueiredo, Messias Holanda Dieb, Wanda Maria Junqueira Aguiar e Júlio Ribeiro Soares. Em diferentes momentos, cada um disponibilizou seu tempo e ricas porções de conhecimentos que ampliaram minhas possibilidades discursivas.

Aos meus amigos, que foram como um lugar de refúgio, que me trazia de volta nos momentos em que me perdia de mim. Vejo a construção desse momento da minha história como um mosaico. E cada pedacinho foi colado por uma multidão de afetos.

À escola em que realizamos a pesquisa, por ter acreditado na seriedade do meu trabalho, aberto as portas e viabilizado o desenvolvimento da pesquisa. Estendo essa gratidão às professoras participantes, pelo modo amoroso por meio do qual se dispuseram a contribuir.

Aos meus colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), pelos incentivos, palavras de ânimo e compreensão quanto à flexibilização do tempo, que foi fundamental nos momentos finais da pesquisa.

Aos alunos com deficiência, que foram a razão deste trabalho. Gratidão a esses estudantes, pelas desconstruções e provocações que me fizeram enxergar outras possibilidades de relação com o mundo e que me levaram a pensar diferentes modos de ensinar e de aprender. Obrigado por me fazerem olhar a vida de um modo mais compreensível e amoroso. Essas mediações foram uma revolução no meu cotidiano!

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a resistência de professores às práticas pedagógicas inclusivas, considerando a dimensão da subjetividade e suas determinações constitutivas. Para tanto, partiu-se da seguinte questão: quais as significações que compõem a subjetividade dos professores e reverberam no movimento de resistência à inclusão escolar? O aporte teórico utilizado se encontra na chamada Psicologia Sócio-histórica, mais precisamente nos estudos de Lev Vygotsky. No tocante ao caminho metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, este realizado em uma escola da rede pública do município de Maranguape, no estado do Ceará, Nordeste do Brasil. As participantes da pesquisa foram três professoras, escolhidas a partir da aplicação de questões geradoras ligadas ao objetivo de pesquisa. Para o acesso às determinações sócio-históricas que orientam os processos subjetivos das participantes da pesquisa, utilizaram-se os núcleos de significações. Os resultados revelam a baixa expectativa das professoras quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência, o que reverbera em suas práticas pedagógicas e perpetua o processo histórico de segregação desses indivíduos. Do mesmo modo, indicam que as significações dos professores sobre a deficiência são apropriadas e sintetizadas a partir de um ideal de homem demandado pelo modo de produção capitalista e que, por essa razão, tais significações se ancoram em uma imagem incapacitante e improdutiva, fato que repercute no fazer docente e na construção de práticas pedagógicas in/excludentes. As significações produzidas pelos docentes demonstram que: I) os alunos que são público-alvo da educação especial não conseguem acessar os conteúdos por questões exclusivamente ligadas à deficiência; II) sentem-se sozinhos e perdidos no trabalho com a inclusão; III) o modo como a inclusão é apreendida retrata uma prisão ou castigo e coloca em risco aquilo que aprenderam sobre práticas de ensino; IV) há um sentimento de transgressão, pecado e culpa em decorrência das frustrações relativas aos indicadores de aprendizagem dos alunos com deficiência. A partir das discussões e resultados apreendidos ao longo desta pesquisa, conclui-se que a produção da subjetividade dos professores decorre de mediações relacionadas aos processos históricos e culturais que invalidam e incapacitam as pessoas com deficiência. Portanto, as significações produzidas pelos professores apontam para a fabricação



de incapacidades e desajustes dos alunos com deficiência frente ao projeto de homem e de sociedade perseguidos pela escola, que se traduzem no movimento de resistência ao processo de inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Resistência docente. Subjetividade.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the resistance of teachers to inclusive pedagogical practices, considering the dimension of subjectivity and its constitutive determinations. Therefore, it started from the following question: what are the meanings that make up the teachers' subjectivity and reverberate in the movement of resistance to school inclusion? The theoretical contribution used is found in the so-called socio-historical psychology, more precisely in the studies of Lev Vygotsky. Regarding the methodological path, it is a qualitative research of the case study type, carried out in a public school in the municipality of Maranguape-Ceará-Brazil. The research participants were three teachers, chosen from the application of generating questions linked to the research objective. To access the socio-historical determinations that guide the subjective processes of the research participants, we use the core meanings. The results reveal the low expectations of teachers regarding the learning of students with disabilities, which reverberates in their pedagogical practices and perpetuates the historical process of segregation of these individuals. In the same way, they indicate that the teachers' meanings about disability are appropriate and synthesized from an ideal of man demanded by the capitalist mode of production, and, for this reason, they are anchored in an incapacitating and unproductive image, a fact that has repercussions on the teaching and building non / excluding pedagogical practices. The meanings produced by the teachers demonstrate that: I) the target audience of special education cannot access the content due to issues exclusively related to disability, II) they feel alone and lost at work with inclusion, III) the way inclusion is apprehended portrays a prison or punishment and puts at risk what they have learned about teaching practices, and, IV) feelings of transgression, sin and guilt due to frustrations regarding the learning indicators of students with disabilities. From the discussions and results learned throughout this research, it is concluded that the production of teachers' subjectivity results from mediations related to historical and cultural processes that invalidate and incapacitate people with disabilities. Therefore, the meanings produced by teachers point to the fabrication of disabilities and maladjustments of students with disabilities in the face of the project of man and society pursued

by the school that translate into the movement of resistance to the process of school inclusion.

**Keywords:** School inclusion. Teacher resistance. Subjectivity.

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à analyser la résistance des enseignants aux pratiques pédagogiques inclusives, en considérant la dimension de la subjectivité et ses déterminations constitutives. Par conséquent, il est parti de la question suivante: quelles sont les significations qui composent la subjectivité des enseignants et se répercutent dans le mouvement de résistance à l'inclusion scolaire? La contribution théorique utilisée se retrouve dans la psychologie dite socio-historique, plus précisément dans les études de Lev Vygotsky. Concernant la voie méthodologique, il s'agit d'une recherche qualitative de type étude de cas, réalisée dans une école publique de la commune de Maranguape-Ceará-Brésil. Les participants à la recherche étaient trois enseignants, choisis parmi l'application de générer des questions liées à l'objectif de recherche. Pour accéder aux déterminations socio-historiques qui guident les processus subjectifs des participants à la recherche, nous utilisons les significations fondamentales. Les résultats révèlent les faibles attentes des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage des élèves handicapés, qui se répercutent dans leurs pratiques pédagogiques et perpétuent le processus historique de ségrégation de ces individus. De la même manière, ils indiquent que les significations des enseignants sur le handicap sont appropriées et synthétisées à partir d'un idéal de l'homme exigé par le mode de production capitaliste, et, pour cette raison, ils sont ancrés dans une image incapacitante et improductive, un fait qui a des répercussions sur la enseignement et construction de pratiques pédagogiques non / exclusives. Les significations produites par les enseignants démontrent que: I) le public cible de l'enseignement spécial ne peut pas accéder au contenu en raison de problèmes exclusivement liés au handicap, II) il se sent seul et perdu au travail avec l'inclusion, III) la manière dont l'inclusion est appréhendée dépeint une prison ou une punition et met en danger ce qu'ils ont appris sur les pratiques d'enseignement, et, iv) le sentiment de transgression, de péché et de culpabilité en raison de frustrations concernant les indicateurs d'apprentissage des élèves handicapés. Départ des discussions et des résultats tirés de cette recherche, il est conclu que la production de la subjectivité des enseignants résulte de médiations liées à des processus historiques et culturels qui invalident et handicapent les personnes handicapées. Par conséquent, il est conclu que les significations produites par les enseignants indiquent la fabrication de handicaps et

d'inadaptations des élèves handicapés face au projet de l'homme et de la société poursuivi par l'école qui se traduit par un mouvement de résistance au processus d'inclusion scolaire.

**Mots-clés:** Inclusion scolaire. Résistance des enseignants. Subjectivité.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Relação normalidade-deficiência .....	20
Figura 2	– Processos de significações .....	25
Figura 3	– Fluxo procedimental da pesquisa.....	78
Figura 4	– Degraus para a apreensão dos núcleos de significações .....	95
Figura 5	– Dualismo histórico da educação brasileira .....	109
Figura 6	– Dinâmica das representações humanas .....	116
Figura 7	– Tecido abstrato-concreto e suas determinações entrepostas.....	138
Imagem 1	– Atividades diferentes, resultados divergentes .....	131
Imagem 2	– Atividades simples: um modo de reforçar a deficiência 1.....	135
Imagem 3	– Atividades simples: um modo de reforçar a deficiência 2.....	135
Quadro 1	– Caracterização do lócus da pesquisa.....	72
Quadro 2	– Autoconfrontação: uma reflexão sobre a imagem em ação .....	80
Quadro 3	– Disciplinas, conteúdos e atividades: objetivações da pedagogia da normalidade .....	130
Quadro 4	– Deficiência e narrativas: limites e possibilidades nos discursos e nas práticas.....	134

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	32
2.1	Inclusão escolar: desafiando as bases excludentes da escola.....	32
2.2	Resistência docente .....	39
2.3	Categorias constituintes da Psicologia Sócio-histórica.....	43
2.3.1	Historicidade .....	44
2.3.2	Dialética.....	46
2.3.3	Mediação .....	49
2.3.4	Totalidade.....	51
2.3.5	Subjetividade na perspectiva histórico-cultural.....	53
2.3.6	Significado e sentido.....	57
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	62
3.1	O estudo de caso.....	66
3.2	O lócus da pesquisa .....	71
3.3	Os sujeitos participantes da pesquisa .....	72
3.3.1	As três professoras selecionadas e seus discursos de resistência .....	74
3.4	Procedimentos da pesquisa .....	75
3.4.1	Observação direta .....	76
3.4.2	Autoconfrontação.....	77
3.4.2.1	Autoconfrontação simples .....	81
3.4.2.2	Autoconfrontação cruzada.....	83
3.5	Formas de registro.....	84
3.5.1	Videografia: construção dos episódios .....	84
3.6	Organização dos dados da videografia .....	87
3.7	O processo de construção das informações a partir dos núcleos de significação.....	87
3.7.1	Pré-indicadores.....	90
3.7.1.1	Indicadores .....	91
3.7.1.2	Construção dos núcleos de significação.....	92

<b>4</b>	<b>ORGANIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DOS PROCESSOS DE ANÁLISE.....</b>	<b>94</b>
4.1	A construção dos episódios.....	95
4.1.1	Episódio 1.....	96
4.1.2	Episódio 2.....	97
4.1.3	Episódio 3.....	99
4.2	Do movimento de identificação dos pré-indicadores, indicadores e núcleo de significação a partir da apreensão das informações .....	100
4.2.1	O movimento de construção dos pré-indicadores .....	101
4.2.2	O movimento de construção dos indicadores.....	104
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>107</b>
5.1	Expectativa das professoras frente à aprendizagem dos alunos com deficiência: determinações históricas, mediações e constituições subjetivas.....	107
5.2	Diferenças para os diferentes, igualdade para os “iguais”: práticas pedagógicas in/exclusivas como materialização da resistência .....	125
5.3	A narrativa da inclusão e as significações das professoras: contradições entre o dizer e o fazer.....	136
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS.....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE B – FORMULÁRIOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA .....</b>	<b>167</b>
	<b>ANEXO A – DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA.....</b>	<b>170</b>



## 1 INTRODUÇÃO

“Olhar outra vez para os mecanismos e nossas instituições educacionais, questionar a verdade de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança.” (GORE, 2002, p. 17).

A elaboração de políticas públicas e outras ações governamentais na busca por empreender mudanças no sistema educacional brasileiro parece integrar os discursos dos diferentes governos. No entanto, a construção de mudanças significativas no campo da Educação predispõe um conhecimento da realidade que vincule o fenômeno em sua dimensão mais particular ao complexo no qual está inserido. Um caminho destacado por Jeniffer M. Gore na epígrafe acima citada para a compreensão dos processos educacionais é a análise dos mecanismos institucionais, dos discursos, significações, mediações e das determinações que os constituem.

A Educação como prática eminentemente humana é o meio pelo qual os homens transmitem e assimilam os saberes necessários para a construção de sua existência. Isso porque tal existência não é dada aprioristicamente pela natureza, e sim pela transformação desta por meio do trabalho, conferindo, portanto, a singularidade da existência humana (SAVIANI, 2013).

A própria condição humana é erguida mediante o ato educativo que se assenta sobre a base biológica em que o próprio homem se faz situadamente frente a um contexto histórico e cultural. A escola é o espaço destinado à socialização dos saberes historicamente sistematizados que compõem, em grande medida, os conhecimentos que integram esse processo de humanização (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, o desafio de construir uma escola democrática passa pelo acesso, pela permanência e pela garantia do direito de aprendizagem de todos, indistintamente. Esse direito deve ser usufruído independentemente de quaisquer que sejam as características individuais, provenientes de etnia, raça, religião, classe social ou diferenças físicas, intelectuais, sensoriais.

Ao observar o processo histórico das pessoas com deficiência, é possível perceber a opressão e a marginalização às quais foram submetidas. Skliar (2003) apresenta a hostilidade dispensada às pessoas com deficiência nascidas nas civilizações antigas, entre as quais se destaca a greco-romana. Face ao anseio de um padrão de homem forte e viril que pudesse, sobretudo, integrar o Exército e, desse modo, contribuir para a expansão de tais impérios, aqueles que destoavam desse ideal eram eliminados.

No Brasil, os desdobramentos históricos da chamada Educação Especial começam formalmente no século XIX, a partir do estabelecimento de serviços destinados a esse público, referenciados em iniciativas norte-americanas e europeias, que, mediante a disponibilidade de alguns brasileiros, dedicaram certo empenho em contextualizar alguns serviços específicos e ações isoladas, na busca por atender pessoas com deficiências física, intelectual e sensorial (MANTOAN, 2016).

Em linhas gerais, Mantoan (2016) destaca três grandes momentos ou fases em que se divide a história da Educação das pessoas com deficiência no Brasil: o primeiro compreende o período de 1854 a 1956, expresso por iniciativas de cunho privado. Já o segundo, de 1957 a 1993, é caracterizado pelas ações oficiais pontuais de abrangência nacional, enquanto o terceiro, de 1993 em diante, concretiza-se a partir de movimentos em prol da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Sem a pretensão de realizar uma análise linear ou “romântica” do processo histórico da educação especial, pode-se dizer que a oferta desses serviços educacionais especializados passou de uma fase inicial essencialmente assistencial para uma segunda, em que se primava pelo processo de normalização mediante uma perspectiva médico-hospitalar numa contundente busca pelo ajustamento do sujeito. A partir de então, assistimos o surgimento e a proliferação das instituições de educação escolar especializadas e a integração desses sujeitos nas escolas do sistema geral de ensino, com as ressalvas e restrições impostas pela ordem em vigor. Na atualidade, vemo-nos diante da proposta de uma inclusão total e irrestrita nas salas comuns do ensino regular, mesmo com os desafios estruturais encontrados no sistema escolar brasileiro.

Apesar do movimento histórico acima mencionado, a inclusão escolar ainda constitui uma seara que desafia o sistema educacional brasileiro, no sentido de garantir uma escola de qualidade para todos, oportunizando o acesso igualitário ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Portanto, a pauta da inclusão escolar deve compor uma das frentes de luta pela democratização do sistema escolar como um todo, uma vez que “[...] a luta pelo reconhecimento e pelo direito à diversidade coloca em xeque a forma injusta, antidemocrática e discriminatória com que a sociedade capitalista funciona” (MENDES; MATOS, 2014, p. 36).

Arcary (2007) defende as políticas afirmativas ou diferenciadas como forma de garantir a cidadania e os direitos universais e o respeito às singularidades. Ou seja, o autor considera a necessidade de políticas compensatórias mesmo diante da consciência de que, em um sistema que estruturalmente produz desigualdades e contradições, não podem ocorrer mudanças substanciais nas condições de vida desses grupos que historicamente foram marginalizados.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) discutem que, para alguns autores, a proposta da inclusão escolar traz em seu bojo a vinculação com a própria luta de classe e o seu enfrentamento rumo à superação do sistema capitalista. Na contramão do que apresentam essas pesquisas, outros autores referenciam a inclusão como uma proposta que se limita ao interior da educação, apresentando concordância e possibilidade de coexistência com o modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, o objetivo se volta apenas à melhoria das relações interpessoais, à redução do preconceito e à discriminação entre os atores sociais.

Nesta pesquisa, discute-se a partir de um lugar em que se concebe o movimento da inclusão escolar como um enfrentamento ao modelo de produção capitalista. Isso porque, em contraposição à proposta de uma educação massificadora, considera-se o sujeito em sua singularidade, afirmando-o através de sua participação no cotidiano escolar e do acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados. Isso se torna possível por meio da utilização de metodologias diferenciadas para a promoção do acesso ao acervo cultural que deve ser comum a todos.

Essa iniciativa inclusiva se contrapõe ao projeto de escola que atende aos interesses da burguesia, pois, na ótica dos grupos que detêm o poder, a escola deve oportunizar apenas os conhecimentos técnicos voltados para a produção de uma

mão de obra tecnicamente especializada que não permite a socialização dos saberes historicamente sistematizados, tampouco o pensamento crítico que leve o sujeito a uma consciência crítica e a posicionamentos que avancem na perspectiva da luta de classes (SAVIANI, 2013).

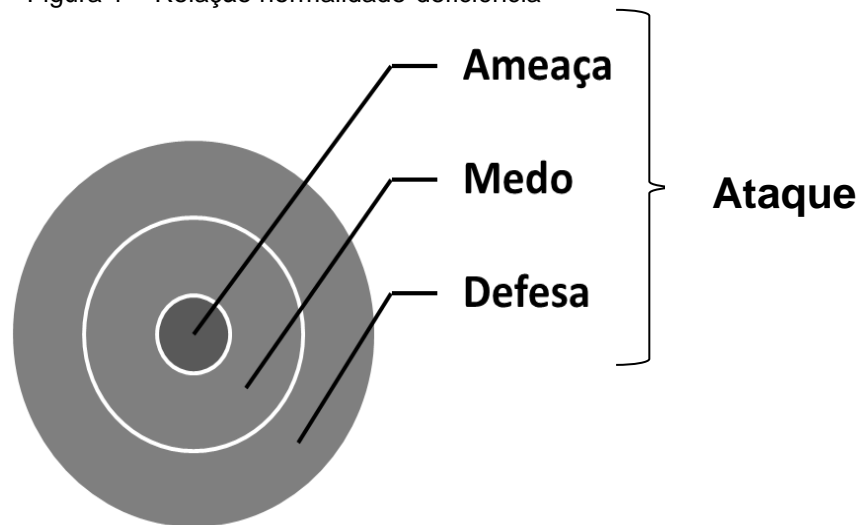
Assim, estar na escola não garante em si que a aprendizagem do aluno ocorra efetivamente. Faz-se necessário um conjunto de medidas, com vistas a contemplar o aluno em seus aspectos individuais, rumo à apropriação dos conteúdos que devem ser disponibilizados a todos. Entretanto, para a consolidação de um sistema educacional que de fato oportunize ao sujeito o desenvolvimento de suas potencialidades mediante a apropriação ativa do saber e da participação no cotidiano escolar, o professor é figura central nesse processo, uma vez que é esse agente o responsável pela mediação da aprendizagem.

A deficiência traz à cena algumas questões que, por vezes, são mantidas em silêncio em função de um discurso “democrático” ou politicamente correto em que as diferenças parecem encontrar espaço e as singularidades são preservadas. Entretanto, de acordo com Amaral (1994, p. 21), inúmeras são as estratégias utilizadas para escapar do *problema-deficiência*: “Entre elas, a rejeição pode ser pensada como tendo lugar de destaque, com seu cortejo: o abandono, a superproteção, a negação [...]”.

No instante em que o professor recebe um aluno com deficiência, muitas são as emoções e os sentimentos oriundos desse contato, porque a presença daqueles que destoam da norma, da regra, ameaça a preservação da normativa estabelecida. De acordo com Amaral (1994), há um predomínio da emocionalidade sobre a racionalidade. Ou seja, as emoções atravessam as estruturas cognitivas do sujeito a ponto de suscitar, “[...] entre as pessoas não deficientes e as portadoras de deficiência, raiva, medo, revolta, pena, repulsa – juntas ou isoladas, fortes ou moderadas – são possibilidades reais e muito mais frequentes do que usualmente admitidas” (AMARAL, 1994, p. 23).

Ainda na perspectiva de Amaral (1994), entre as reações desencadeadas pela presença do que se apresenta diferente ou ainda do que atribui diferença em relação à identidade dominante, duas são predominantes, a saber: o medo e a necessidade de defesa. Ao sentir-se ameaçado, o sujeito poderá ser movido pelo medo e/ou pela necessidade de defesa e tenderá a atacar aquilo ou aquele que se concebe como estranho, como se ilustra no esquema a seguir:

Figura 1 – Relação normalidade-deficiência



Fonte: Elaboração própria (2020).

Espaços em que a relação com o corpo é mediada por um ideal estético-normativo visam atender a um mercado que violenta e nega a própria condição biológica em função de um corpo mais adequado ao consumo. Nessa direção, produz-se uma política intencional de desnaturalização da compleição física e psicológica dos indivíduos. Precarizam-se e violentam-se os corpos até que absorvam o padrão estipulado, para que o fim último do nefasto ciclo do consumo se estabeleça.

Pensar em um corpo que não reage ou que resiste às mudanças impostas por esse padrão normativo é ultrajante. Logo, a pessoa com deficiência desperta uma espécie de mal-estar, exatamente por confrontar o padrão construído e absorvido como belo. Contraditoriamente, traz à tona a complexidade da existência humana, e desperta para a possibilidade do diferente, inclusive para o EU que fomos obrigados a estranhar e negar, de modo que Amaral (1994, p. 30) assim reflete:

Ora bem, o deficiente é a própria encarnação da assimetria, do desequilíbrio, das (des)funções. Assim, sua desfiguração, sua mutilação, ameaça intrinsecamente as bases da existência do outro. Seu existir põe em movimento uma gigantesca pá de moinho, que descontrola subitamente, ameaça transformar a energia, gerada costumeiramente com tranquilidade, numa torrente quase incontrolável, um caudal de águas turbulentas.

O outro, o divergente, e, não obstante, a pessoa com deficiência, carregam consigo um conjunto de representações simbólicas. Entre elas está a própria ideia de imperfeição lançada por aquele que o vê. Fala-se de um reflexo, de um espelho que evidencia suas imperfeições e castrações. Conseqüentemente, representa a possibilidade do desastre, da calamidade, pela sensação de que a catástrofe tenha mutilado seus corpos ou levado consigo a sanidade. Evidencia, do

mesmo modo, o conflito de não poder ocultar e mascarar essa realidade diante das relações (AMARAL, 1994).

Frente a esse incômodo causado pela presença da pessoa com deficiência, que parece desestabilizar a ordem que se estabelece ou se convencionou como natural, algumas posturas são consagradas politicamente e causam menos sensação de culpa diante desse processo de rejeição. Guiados por uma moral judaico-cristã, os ditos normais tendem a negar a deficiência a partir de posturas assistencialistas, paternalistas que invisibilizam e incapacitam o sujeito (AMARAL, 1994).

Não há como negar a força das emoções como elemento norteador das relações. Na visão de Amaral (1994), as emoções atravessam a razão e por isso não se separam. Assim, no contato com a pessoa com deficiência, algumas emoções são despertadas e repercutem em dois tipos de comportamentos ou posturas: uma de afastamento e outra de aproximação. No âmbito do afastamento, podemos destacar o medo e a repulsa. Já na esfera da aproximação, tem-se apenas o fascínio (AMARAL, 1994).

Com a ideia anteriormente descrita, a autora não desconsidera a relevância da esfera técnica em um processo de formação humana. De acordo com Tardif (2002), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Saviani (2015), a formação de professores deve contemplar os conteúdos técnicos, ou os saberes disciplinares, passando pelo compromisso ético e político. Entretanto, a dimensão emocional também deve ser contemplada, para que se possa contemplar o sujeito em sua integralidade. Quanto à separação da dimensão técnica e emocional, não se defende “[...] a ideia de que sejam dois compartimentos estanques, mas que a articulação entre ambos ainda é pouco estudada no âmbito da questão da deficiência” (AMARAL, 1994, p. 38).

Naujorks *et al.* (2000), Domingues e Cavalli (2006), Guimarães (2015) identificam e discutem alguns sentimentos que permeiam os professores frente ao processo de inclusão escolar. Os autores apresentam, em suas discussões, que os professores manifestam angústia diante da nova realidade presente em sala de aula a partir da presença do aluno com deficiência. Tal realidade os faz crerem que a proposta da inclusão escolar está associada a anseios, inseguranças e medos da categoria docente.

Guimarães (2015), em sua pesquisa de mestrado, demonstra que, mesmo que a escola comum da rede regular de ensino tenha se “aberto” para a matrícula dos

alunos com deficiência, a presença desses sujeitos é indesejada e causa desconforto entre os profissionais. Ao refletir sobre esse processo de inclusão, a autora destaca que tal desconforto advém do ingresso de um “outro”, estranho, com o qual a instituição não poderia utilizar seus mecanismos de controle e adestramento.

O processo de ensino e aprendizagem é atravessado pela relação intersubjetiva que se estabelece entre professor, aluno e entre os pares. A aprendizagem não ocorre de maneira isolada, pois os afetos, as trocas subjetivas conferem significado ao aprendido. Frente aos padrões impostos e cobrados pela sociedade através das diversas instituições, esperam-se linearidade e simetria nas relações intersubjetivas. Portanto, todos os desvios, anomalias ou quaisquer alterações que porventura desnivelem essas relações ameaçam a ordem imposta e fragilizam a estrutura-padrão da psique.

[...] a relação de simetria na intersubjetividade constitui uma coisa tão importante quanto à ordem do mundo e que toda desfiguração, toda mutilação corporal, toda alteração física do outro parece colocar em movimento as próprias bases da nossa existência. (FÉDIDA, 1984, p. 144).

A respeito dos padrões normativos de subjetividade, Guimarães (2015) destaca que tais processos estabelecem formas de existência, que são perenizados e se perpetuam ciclicamente. Esses mecanismos validam saberes em detrimento de outros, bem como estipulam formas de apropriação desses saberes.

Assim, fugir dos modelos hegemônicos de produção da subjetividade, apresentando-se de maneira “estranha” ao *modus operandi* cristalizado e consagrado pelo sistema em vigência, poderá abalar e criar tensionamentos, desestabilidades e conflitos em uma dada realidade sociocultural. O novo, o inusitado, causa desestabilidade à ordem estabelecida (GUIMARÃES, 2015).

Ainda sobre a pesquisa de Guimarães, percebeu-se que a presença de um aluno com deficiência na escola causava incômodos, muito embora se afirmasse como escola inclusiva. Frente a essa reação de desconforto, a escola buscava gerir a diferença de modo a minimizar as assimetrias e assegurar a manutenção do que se houvera construído como igual ou uniforme (GUIMARÃES, 2015).

Nesse contexto, anunciamos a questão geral da pesquisa: quais as significações que compõem a subjetividade dos professores e reverberam no movimento de resistência à inclusão escolar? Como desdobramento, apresentam-se as seguintes questões: que determinações medeiam a constituição subjetiva dos

professores frente às demandas advindas do cotidiano escolar? Como se relacionam os significados e sentidos produzidos pelos professores e as práticas pedagógicas no contexto da inclusão? Quais as mediações existentes na produção de significações que apontam para a resistência à inclusão escolar?

Com base nas reflexões acima levantadas, nossa propositura se desdobra no sentido de investigar como as significações produzidas pelos professores reverberam em suas escolhas e definições de suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, buscaremos compreender o modo como essas elaborações orientam suas tomadas de decisão em sala de aula. Isso porque a apropriação de novas posturas que se manifestam na relação com o aluno e nas mediações de sua aprendizagem advém, inicialmente, da mudança de concepções.

É relevante destacar qual a concepção de subjetividade na qual se assenta esta pesquisa, uma vez que não compreendemos o sujeito a partir de uma ótica individualizada ou isolada de um contexto histórico e cultural. Não se trata de uma interpretação determinista no modo de conceber a constituição humana, mas de considerar que o processo de humanização ocorre essencialmente através da apropriação da cultura que se assenta em um dado contexto histórico. Do mesmo modo, consideramos o potencial transformador do ser humano, pois, ao mesmo tempo em que é constituído na e pela história, ele a faz na condição de sujeito histórico.

Partindo dos pressupostos acima mencionados, em que compreendemos a subjetividade como o substrato advindo da relação dialética entre realidade objetiva e atividade interna que se expressa a partir dos múltiplos reflexos do real, defenderemos as seguintes teses: I) a resistência apresentada pelos professores quanto ao processo de inclusão escolar não nasce com eles, e sim no interior do sistema socioeducacional excludente no qual estão inseridos; II) Como constituintes ativos da história, os professores podem superar as práticas pedagógicas excludentes a partir da tomada de consciência, mediante a reflexão crítica sobre suas práticas educativas.

A transformação das práticas pedagógicas ante o desenvolvimento de uma educação emancipatória ocorre por superação das práticas alienatórias a partir da ação direta e intencional, não estando sujeita a condicionantes internas ao sujeito ou espontâneas, mas através da modificação de um estado que é de natureza social e que, apropriado pelo sujeito, torna-se parte dele e retorna ao social mediante a constituição de sua natureza coletiva. A esse respeito, Molon (1999, s.p.) afirma:



“Compreendido na totalidade da teoria vygotskiana, tal processo denota o movimento de transformação, no qual o transformado passa a ser algo diferente sem excluir o que foi, e esse movimento na sua gênese parte do social para o sujeito”.

Silva (2007), ancorada em Leontiev (2004), elucida que subjetividade é o processo através do qual algo se torna parte constituinte do indivíduo. Tal apropriação ocorre de modo único em cada sujeito, dando-lhe caráter singular. O nascimento da singularidade ocorre a partir das múltiplas interações do sujeito em um contexto social e histórico. Desse modo, a subjetividade vai se tecendo na medida em que o sujeito vai se apropriando das interações sociais que são exógenas, numa dinâmica dialética entre as dimensões internas e externas.

Assim, o sujeito vai se constituindo a partir das contradições advindas da dialética subjetividade-objetividade, indivíduo-meio. É exatamente num dado contexto cultural e histórico que se constroem as subjetividades impulsionadas pelas condições impostas pelo ambiente que as cercam. “Contraditoriamente, os ‘sujeitos’ (psicológicos) são os próprios sujeitos da história, tal qual a constroem a partir das condições determinadas que encontram ao viverem no mundo” (FERREIRA, 2000, p. 108).

Dentro dessa perspectiva, poder-se-ia dizer que a subjetividade é construída pelas interações sociais em que o sujeito se objetiva na natureza por meio da mediação do trabalho. Logo, o objeto se consolida no sujeito a partir da mediação da cultura, que, numa lógica reversa, retroalimenta o sujeito, tornando-o parte dela.

O movimento dialético entre o indivíduo e a sociedade, o sujeito e o objeto, possuem dois sentidos contraditórios; a sociedade determina o indivíduo, mas é ele quem constrói essa mesma sociedade na medida em que participa de relações sociais, ou seja, os indivíduos, ao se relacionarem, produzem sua subjetividade e a sociedade como um todo (FERREIRA, 2000).

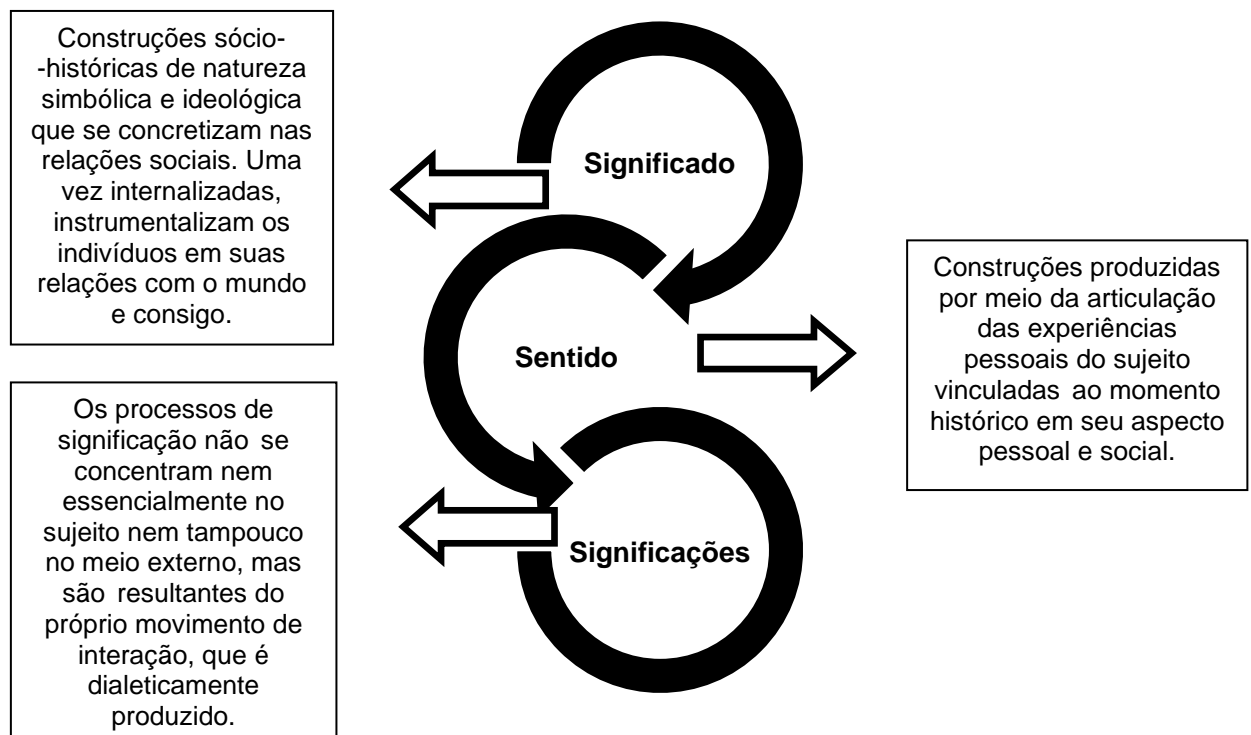
Mediante tal concepção de subjetividade, entendemos que os comportamentos resistentes reproduzidos por alguns professores, refletem um sistema, um processo conjuntural que os acompanha desde sua formação inicial, formação em serviço e história de vida, transmitidas a partir dos diferentes aparelhos ideológicos, entre os quais podemos citar a escola, a mídia e seus distintos equipamentos, igreja, família, entre outros. Partindo desse pressuposto, compreendemos que o professor, embora seja responsável pela apropriação e pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, as produz mediante

condições de um determina tempo histórico e de mediações oriundas do sistema ao qual está inserido.

O sujeito congrega, portanto, a síntese das múltiplas relações presentes no modelo social ao qual se situa, uma vez que nele se encontra a totalidade das relações existentes nessa sociedade. Logo, compreender o sujeito é esquadriñar todo o tecido social ao qual pertence em suas múltiplas ligações (MOLON, 1999).

Desse modo, analisar as ações do professor de maneira separada das relações sociais seria como negar as determinantes históricas nas quais estamos submersos, bem como desconsiderar seu potencial de agente transformador de sua própria história. É reduzi-lo à condição de passividade, condicionada tão somente às determinações pré-existentes. O esquema que apresentaremos em seguida sintetiza o aspecto dialético e os tensionamentos que atuam na constituição dialética entre significado e sentido produzidos como síntese de múltiplas relações:

Figura 2 – Processos de significações



Fonte: Elaboração própria (2020).

Destarte, não prescindiremos de uma reflexão sobre quais as contribuições que o professor pode trazer para a implementação de uma práxis inclusiva. Ou seja, sobre os elementos simbólicos que podem ser apropriados, de

modo a romper com os antagonismos de um sistema que assumiu o discurso inclusivo sem criar as condições objetivas para a concretização dessas práticas.

Pesquisas apontam que os professores tendem a projetar a culpa do fracasso escolar em fatores externos à escola, mais precisamente no próprio aluno ou na família (MALUF; BARDELLI, 1991). No primeiro caso, os docentes lançam as causas do insucesso às características intrínsecas do sujeito, tais como desempenho insuficiente dos alunos, baixo nível de esforço, incapacidade intelectual, desinteresse, entre outros. No segundo, à negligência da família e sua precária condição socioeconômica. Nota-se, portanto, que os professores descartam a interferência de suas mediações no desempenho de seus alunos.

No entanto, esta pesquisa irá levantar um confronto entre os significados e sentidos produzidos pelos professores em interface com suas práticas pedagógicas e as mediações presentes no interior da escola, a partir das discussões promovidas entre pesquisador e sujeitos participantes.

Dentro da perspectiva da garantia do direito de aprendizagem do aluno, torna-se imprescindível a discussão sobre a dimensão das práticas pedagógicas. De acordo com os estudos de Vygotsky (1998), o processo de aquisição da aprendizagem ocorre mediante a intermediação do sujeito no instante em que o mais experiente oportuniza ao outro o contato com os saberes historicamente situados e socialmente consolidados. No que se refere à aprendizagem escolar, o professor aparece como figura central no processo de mediação. Isso porque ele deve intervir no limite entre o saber e o não saber, espaço em que o conhecimento está na iminência de se consolidar.

Assim, as práticas pedagógicas, de acordo com a ótica de Silva Filho (2013), demandam do professor conhecimentos prévios que lhe possibilitem estruturar sua aula de modo a torná-la acessível, em relação aos múltiplos movimentos de aprendizagem. Esse processo se torna viável a partir do instante em que o professor, revestido de um aporte teórico, consegue elaborar um “modo de fazer” que garanta ao aluno a condição de tornar seu o conhecimento disponibilizado, a ponto de transformá-lo em uma dinâmica de ação-reflexão-ação. Esse processo pode ser denominado de transposição didática<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O termo foi introduzido em 1975, pelo sociólogo Michel Verret, e rediscutido por Yves Chevallard em 1985, em seu livro *La Transposition Didactique*, no qual se mostram as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para o campo escolar. Chevallard conceitua

Desse modo, práticas pedagógicas rígidas e engessadas que não possibilitem ao sujeito a oportunidade de problematizar a organização social da qual faz parte não produzem emancipação, tampouco viabilizam ao aluno a aproximação das dimensões teórica e prática. Estagnar na exposição e repetição de conteúdos, sem a reflexão crítica de seus fundamentos, reproduzirá a lógica contraditória dos saberes fragmentados, isolados e distantes do cotidiano do sujeito, contribuindo para perpetuar as desigualdades historicamente constituídas.

Bastos (2003), Carmo (2000) e Pessini (2002) destacam que a ruptura com o processo de segregação que marginaliza todos os que destoam da norma ocorre mediante o comprometimento com a diversidade humana. Martínez (2005) anuncia que, no contexto escolar, esse compromisso com as diferenças se afirma a partir da disponibilização de práticas pedagógicas inclusivas. Esse processo se inicia a partir da revisão dessas práticas no apontar de comportamentos positivos através de um novo modo de assimilar e se relacionar com a diferença, compreendendo-a como fator de complementaridade.

Pensar em práticas pedagógicas inclusivas sem buscar compreender o agente mediador desse processo é uma forma de reduzi-la à simples esfera do discurso. Sem dúvida, o discurso da inclusão escolar tem ganhado espaço importante nas esferas social, acadêmica e governamental, mas o grande desafio seria o modo como torná-lo efetivo por meio da garantia do direito de aprendizagem de todos os alunos mediante sua participação ativa no cotidiano escolar.

Observa-se, assim, o desvirtuamento do prescrito nas próprias regulamentações nacionais, ocasionando um distanciamento entre o discurso oficial e o planejamento das condições concretas, não só da educação especial, mas da escola pública como um todo. (OLIVEIRA, 1996, p. 39).

Nessa perspectiva, destacamos a relevância desta pesquisa, haja vista que o enfrentamento de uma escola segregadora que desconsidera as singularidades do sujeito se dará, inicialmente, pelo cumprimento de sua função principal, que é socializar os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade a todos os alunos. Longe da pretensão de imputar ao professor a total responsabilidade pela garantia da efetivação do processo de inclusão escolar,

---

“Transposição Didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” (o cientista) ser objeto do saber escolar.

admite-se que, sem a participação ativa desse profissional, não há condições para que de fato ocorra a democratização do acesso à escola inclusiva.

Para que a apropriação dos conhecimentos sistematizados possa ocorrer, há que se considerarem as múltiplas formas de aprender. O desenvolvimento de uma pedagogia do respeito às diferenças individuais garante a todos os alunos não somente o acesso e a permanência, mas o direito de aprendizagem e a plena participação na vida escolar.

Todavia, para aquisição de uma prática pedagógica inclusiva, que oportuniza aos sujeitos a aquisição dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, que garanta a participação de todos, indistintamente, é necessária a ruptura de um processo historicamente consolidado em que os métodos de ensino são massificados, imputando no sujeito a culpa pelo seu fracasso escolar.

O rompimento com modelos e técnicas de ensino excludentes não poderá ocorrer sem levar em consideração a formação integral do sujeito professor. Essa formação não poderá se resumir a conteúdos técnicos, ou, nas palavras de Maurice Tardif (2002), a *conteúdos disciplinares*. Há que se pensar na constituição subjetiva desse agente, de modo que se possa compreender a inclusão como parte de sua própria constituição.

A síntese dos saberes/fazeres inclusivos será viabilizada a partir do instante em que os sujeitos são alcançados em sua dimensão subjetiva, pois o que não gera emocionalidade não tem valor regulador de comportamento. Essa trama simultânea de processos simbólico-emocionais forma as configurações subjetivas. Tais construções subjetivas não possuem caráter linear, nem estático. Elas se formam devido à rede de relacionamentos humanos que se estabelecem em um dado contexto histórico e cultural.

Dentro dessa perspectiva, a prática pedagógica dos professores ocorre em meio a determinadas condições objetivas frente a um contexto histórico e cultural num movimento de mútua constituição. Tais práticas são orientadas a partir da relação entre os sentidos expressos através das crenças, desejos, desafios, insegurança e dos significados oriundos das produções e organizações simbólicas da instituição escolar.

A compreensão da dimensão subjetiva dos processos educacionais nos facilita o acesso a espaços de significações que representam complexas sínteses de momentos culturais e históricos, impossíveis de serem captados pela razão

dominante, que é centrada na aparência ou pela mera captação sensorial. Portanto, a história e a cultura têm infinitos canais de expressão na constituição subjetiva do sujeito concreto.

Pretende-se, com as reflexões sobre os mecanismos que atuam na constituição da subjetividade dos professores, contribuir para a superação dos comportamentos resistentes e a transformação do fazer docente rumo à apropriação de práticas pedagógicas inclusivas.

Os estudos realizados por González Rey revelam que, ao conduzirmos a pesquisa dando ênfase ao diálogo em detrimento de uma perspectiva instrumentalista, de forma aliada a um acompanhamento dialógico, é possível fazer emergirem novos sentidos que apontem para uma mudança de postura em ambientes institucionais. Ou seja, a partir de mediações e da criação de zonas de sentidos favoráveis, as configurações subjetivas podem ser reorganizadas do ponto de vista individual e social.

O tema da subjetividade é consubstancial ao tema da cultura, pois não haveria subjetividade sem os processos simbólicos que decorrem da produção cultural. Assim, a subjetividade não é um processo somente dos indivíduos, é uma qualidade humana composta por fenômenos sociais e individuais. Logo, a subjetividade é um nível de regulação do mundo que não está atrelado nem à sobrevivência nem à assimilação ou à adaptação, e sim a um sistema de criação.

Subjetividade e cultura caminham juntas, o que nos permite dizer que, sem a subjetividade, a cultura estaria limitada e estagnada. Ou seja, são os processos subjetivos que possibilitam ao homem criar novas condições, pois a matéria-prima da cultura é a possibilidade de criação humana, que é sempre uma produção subjetiva. É a subjetividade, portanto, que possibilitará a criação de uma cultura inclusiva.

É a partir dessa capacidade criadora que tem como geratriz a subjetividade que nos propomos a dialogar acerca de mediações que atuam na instituição escolar em sua dimensão mais coletiva e sobre os indivíduos, de modo a orientar suas práticas pedagógicas, em grande parte massificadas, rumo à apropriação de um saber/fazer inclusivo.

Posto isso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a resistência dos professores às práticas pedagógicas inclusivas, considerando a dimensão da subjetividade e suas determinações constitutivas. Desse objetivo decorrem os

seguintes objetivos específicos: I) identificar as determinações que constituem a subjetividade dos professores mediante as demandas da inclusão escolar; II) investigar a produção de significados e sentidos que orientam as práticas docentes no contexto da escola; e III) investigar as significações dos professores que apontam para o movimento de resistência à inclusão, considerando as mediações que atuam sobre o cotidiano escolar.

Na fundamentação teórica, dialogamos com as bases a partir da qual erguemos a pesquisa e retornamos a ela no instante em que a confrontamos com as informações apreendidas em campo. Os itens que compõem esse tópico são: 2 – Fundamentação teórica; 2.1 – Inclusão escolar: desafiando as bases excludentes da escola; 2.2 – Resistência docente; 2.3 – Categorias constituintes da Psicologia Sócio-histórica; 2.3.1 – Historicidade; 2.3.2 – Dialética; 2.3.3 – Mediação; 2.3.4 – Totalidade; 2.3.5 – Subjetividade na perspectiva sócio-histórica; e 2.3.6 – Significado e sentido.

Em seguida, apresentamos o caminho metodológico, que foi disposto a partir dos seguintes itens: 3 – Percurso metodológico; 3.1 – O estudo de caso; 3.2 – O lócus da pesquisa; 3.3 – Os sujeitos participantes; 3.4 – Procedimentos da pesquisa; 3.4.1 – Autoconfrontação; 3.4.1.1 – Autoconfrontação simples; 3.4.1.2 – Autoconfrontação cruzada; 3.4.2 – Observação direta; 3.5 – Formas de registro; 3.5.1 – Videografia: construção dos episódios; 3.6 – Organização dos dados da videografia; 3.7 – O processo de construção das informações a partir dos núcleos de significação; 3.7.1 – Pré-indicadores; 3.7.1.1 – Indicadores; e 3.7.1.2 – Construção dos núcleos de significação.

Depois de traçarmos o caminho metodológico da pesquisa, foi necessário clarificar a forma como trataríamos as informações apreendidas no campo da investigação, de modo a garantir uma organização inteligível voltada à superação da face empírica rumo a uma dimensão mais concreta do fenômeno. Assim, temos os seguintes tópicos: 4 – Organização e definição dos processos de análise; 4.1 – A construção dos episódios; 4.1.1 – Episódio 1; 4.1.2 – Episódio; 4.1.3 – Episódio 3; 4.2 Do movimento de identificação dos pré-indicadores, indicadores e núcleo de significação a partir da apreensão das informações; 4.2.1 O movimento de construção dos pré-indicadores; e 4.2.2 O movimento de construção dos indicadores.

A análise e a discussão dos resultados foram construídas a partir dos seguintes núcleos de significações: 5 – Resultados e discussões; 5.1 – Expectativa dos professores frente à aprendizagem dos alunos com deficiência: determinações históricas, mediações e constituições subjetivas; 5.2 – Diferenças para os diferentes, igualdade para os “iguais”: práticas pedagógicas in/exclusivas como materialização da resistência; e 5.3 – A narrativa da inclusão e as significações dos professores: contradições entre o dizer e o fazer.

Por último, apresentamos as Considerações finais do trabalho. Embora não sejam conclusivas, no sentido estático, pronto e acabado, visto que o real se modifica, acreditamos na inteligibilidade da realidade, considerando os seus limites históricos. Nesse instante, retornamos aos objetivos para, a partir deles, responder às indagações que deram origem a esta pesquisa.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o olhar voltado para o objetivo de analisar a resistência dos professores às práticas pedagógicas inclusivas, considerando a dimensão da subjetividade, construímos, neste tópico, a fundamentação teórica que deu sustentação a esta pesquisa. Por compreendermos que a ação do conjunto dos homens e mulheres é produto de múltiplas relações sociais e, portanto, está sujeita às determinações históricas e culturais, utilizamos as categorias do materialismo histórico e dialético como lentes através das quais analisamos o objeto investigado.

Evocaremos, no decorrer deste tópico, os componentes teóricos sobre os quais se assenta e se relaciona esta pesquisa. No entanto, faz-se mister destacarmos que o papel da teoria não se prende apenas a um momento estanque, pois se constitui como fio condutor e elemento de coesão que produz a tessitura desenvolvida pelo movimento da pesquisa.

### 2.1 Inclusão escolar: desafiando as bases excludentes da escola

“E, mesmo que seja possível que cada um de nós – ou cada uma de nós ao menos – produzamos sempre, com nossa presença, alguma perturbação que altera a serenidade ou a tranquilidade dos demais, nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes; é por isso que a criança e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos; os nativos [...]”  
(NURIA PÉREZ DE LARA).

Falar de inclusão pressupõe a reflexão sobre aquilo que parece ser o outro extremo ou o polo opositor desse processo: a exclusão. Por isso, o aparente abismo existente entre essas duas instâncias tende a se aproximar no instante em que compreendemos que inclusão e exclusão provêm de uma mesma raiz, de uma mesma matriz. De um modo ilustrativo, são duas faces de uma mesma moeda.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), a própria expressão “exclusão” começa a ser utilizada antes mesmo da palavra inclusão. Observando seu aspecto etimológico, a palavra vem do latim, *exclusion*, e designa o ato ou ação de afastar, de constituir exceção. Seus registros em Língua Portuguesa estão datados de 1550 (LOPES; FABRIS, 2013).

Em seu processo histórico, o conceito de exclusão foi se construindo de modo a caracterizar aqueles que se encontravam em situação de afastamento ou isolamento social ou mesmo aqueles desprovidos de direitos. Na ótica de Brandão (2002), enquadrar-se-iam também aqueles que de algum modo teriam sido isolados em guetos, expulsos de algum grupo ou submetidos à discriminação jurídica ou à negação de qualquer acesso.

O termo “inclusão”, por sua vez, aparece de um modo mais formal e próximo do conceito que hoje atribuímos à expressão, na Academia dos Singulares, em Lisboa, em 1965. Em sua etimologia, a palavra “inclusão” também é proveniente do latim, *inclusion*, e significa “encerramento, prisão”. Do mesmo modo que a nomenclatura “exclusão”, a palavra “inclusão” também vem sofrendo os efeitos das determinantes históricas e incorporando novos elementos conceituais até a contemporaneidade (LOPES; FABRIS, 2013).

Cumprir destacar que, em suas construções etimológicas, tanto “exclusão” quanto “inclusão” possuem designações que remetem à ideia de afastamento ou enclausuramento. No entanto, com o atravessar de algumas políticas públicas, os termos foram ganhando conotações opostas ou seguindo em direções que parecem contrárias.

Com o advento de inúmeras políticas públicas e da incorporação de discursos políticos que se posicionavam por uma igualdade de oportunidades em favor daqueles que se passaram a admitir como fora do alcance do Estado e à margem de inúmeros benefícios sociais, o termo “inclusão” ganha intensa notoriedade, pois esses excluídos começam a aparecer em meio às estatísticas que justificariam a proposta da inclusão.

Os chamados “excluídos” aparecem e ganham visibilidade nos discursos, nas leis e nas políticas públicas em forma de gráficos estatísticos que passaram a revelar geográfica e matematicamente onde estariam aqueles inalcançados pelo poder público. Houvera um desvelamento de uma realidade, expressa numericamente. No entanto, as políticas produzidas a partir desses

mapeamentos teriam extinguido os excluídos? Trazer às claras os invisíveis não os tornaria incluídos?

Se a referência ou o parâmetro para configurar o fenômeno da exclusão estiver atrelada exclusivamente à invisibilidade que esses sujeitos têm para o Estado, poder-se-ia concluir que haviam sido contemplados ou que muito poucos permanecem invisíveis perante o Estado. Em quase todos os mapeamentos que embasam a elaboração de políticas públicas, os “excluídos” aparecem, ou seja, eles se tornaram visíveis. Entretanto, se pensamos na inclusão como usufruto dos direitos, na condição de participação, podemos perceber que essa inclusão quantitativa não promove a qualidade necessária para a superação da realidade que os tornaram excluídos. Tem-se, por assim dizer, uma inclusão excludente (LOPES; FABRIS, 2013).

Então, o que poderíamos chamar de inclusão excludente? Em um sistema que funciona com a lógica da contradição, todos estão incluídos e exercem distintas funções que são absorvidas para a perpetuação de seu *status quo*. No entanto, tal inclusão não é justa ou não promove equidade social. Ora, se todos estão incluídos, mas as condições de acesso não são as mesmas para todos, podemos compreender que tal sistema exclui em seu interior, pois não oferece condições de participação.

No âmbito escolar, podemos pensar em uma inclusão excludente, no instante em que o aluno que traz consigo as marcas ou estigmas da diferença e é segregado no interior da sala de aula é impedido de participar efetivamente das atividades realizadas. A segregação ocorre no instante em que o professor massifica suas estratégias pedagógicas, de modo que não contempla o funcionamento cognitivo do aluno. Exclui-se pela não garantia do direito de aprendizagem do aluno em função de suas características individuais.

Sabe-se que o processo de ensino/aprendizagem é um investimento que nasce a partir da expectativa positiva ou da crença na potencialidade que o aprendente possui. Ou seja, para uma aprendizagem exitosa, tanto o professor acredita que os atributos ou capacidades cognitivas do aluno lhes possibilitam aprender, quanto o aluno confia em suas próprias potencialidades para a aquisição de novos saberes.

Alunos com deficiência, sobretudo aqueles com deficiência intelectual, tendem a possuir baixa autoestima. Grande parte dessa descrença em suas próprias

possibilidades se dá quando o sujeito é desautorizado diante dos saberes. Nesse caso, a relação com o saber, na maioria das vezes, ocorre de maneira passiva. Em outras palavras, o aluno quase sempre teme ousar, construir conexão com outros saberes e se posicionar ou realizar críticas frente aos conhecimentos mediados, necessitando de alguém que o provoque a um protagonismo frente aos novos conhecimentos e ao senso de inovação.

O processo de aprendizagem requer a construção de vínculos afetivos, de confiança e de autoconfiança. A respeito desse processo relacional, os alunos com deficiência são pouco desafiados, são desacreditados e há baixas expectativas frente ao seu desempenho escolar. Por causa do estigma oriundo das representações sociais que se têm da deficiência, não se espera que esses sujeitos aprendam. As marcas dessas representações se parecem sobrepujar às características e potencialidades trazidas pelo aluno. Para Rodrigues (1983, p. 46), “[...] o mundo das representações se adiciona e se sobrepõe ao seu fundamento natural”.

Assim, a exclusão se capilariza a partir dos diferentes equipamentos ideológicos e é validada, mesmo que de modo subliminar, através de sua institucionalização. Os mecanismos de exclusão consistem, portanto, na nulidade do sujeito diferente, mediante a suplantação de sua subjetividade pela negação de sua cultura e de outros aspectos idiossincráticos como o corpo, a idade, a sexualidade, a posição social, a deficiência entre outros. Tem-se, portanto, na diferença ou nas palavras de Skliar (2003), na *não mesmidade*<sup>2</sup>, o motivo de sua exclusão, que, muitas vezes, é explícita. É, pois,

[...] uma norma – muitas vezes, explicitamente legal – que impede o pertencimento de um sujeito ou um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. Comunidade de direitos, inclusive, e, sobretudo, o direito à não mesmidade; o direito irreduzível da diferença. (SKLIAR, 2003, p. 91).

É comum a tentativa de projetar no sujeito a culpa pelo seu “fracasso” ou pela sua própria exclusão, como se os motivos que o levaram a ficar à margem fossem parte de sua essência ou naturais. Entretanto, a exclusão é sistêmica,

---

<sup>2</sup> Mesmidade, de acordo com os estudos de Skliar (2003), seria a qualidade ou atributo do mesmo, daquilo que pertence à norma, à regra, ao padrão. Características aceitas e consagradas pelo padrão normativo em vigência. Não mesmidade, portanto, seria o que difere, que possui atributos ou características que destoam do mesmo, ou daquilo que é igual e, por isso, estaria fora da norma ou padrão.

produzida culturalmente, e não uma particularidade do indivíduo. É, pois, resultante de convenções ou normas que classificam, categorizam, separam e proíbem. Justificada por diferentes aparelhos ideológicos, a exclusão é legitimada ao estabelecer demarcadores implícitos e explícitos, embargando as possibilidades do outro de modo a acreditar que sua segregação é espontânea. Para Skliar (2003, p. 91):

O termo 'exclusão' foi naturalmente localizado no espaço individual do outro, parece deslizar-se na direção de uma dinâmica de relações sociais, culturais, políticas, linguísticas, etc. que enfatizam a ação até o sujeito, e não na sua própria essência, atributos ou falta de atributos, sua responsabilidade ou irresponsabilidade.

A exclusão, portanto, não é atributo ou qualidade inerente ao indivíduo. Tem, pois, sua geratriz na cultura, não pertencendo, assim, à sua natureza. É um equipamento de poder construído simbolicamente para garantir a supremacia de grupos que estão no poder e justificar a situação de desigualdade dela decorrente. Como máquina reguladora, consiste em desautorizar o pertencimento mediante a negação das singularidades do outro (SKLIAR, 2003).

Dessa maneira, a própria noção de igualdade é criada a partir da diferença, pois só é possível estabelecer as fronteiras ou limites daquilo que é padrão em função daquilo/outro que está fora da regra. Logo, é a sobreposição ou predomínio da norma que demarca a fronteiras entre a mesmidade e aqueles que dela se desviam. “O outro funciona como o depositário de todos os males, o portador das falhas sociais” (SKLIAR, 2003, p. 118).

Contraditoriamente, a própria produção do que é normal ou normativo cria o desviante e, em seguida, constrói os mecanismos para extirpá-lo, para bani-lo de sua presença, através de seu silenciamento e ocultamento. Suplantar suas singularidades, roubar suas diferenças, torná-lo “igual” com o estigma e as restrições do diferente parece uma forma silenciosa e não explícita de mortificá-lo. Para Skliar (2003, p. 152), tais correções ou ajustamentos objetificam esse outro em nome de uma inalcançada perfeição que o oprime e o mantém no lugar de “outro”:

Um outro cujo todo e cada uma de suas partes se tornaram objeto de uma obscena e caridosa curiosidade de uma inesgotável morbidade, de uma pérfida etnografia do mesmo, de um sonho ou ideal completo do outro, de perfectabilidade do outro, de correção do outro, de normalização do outro.

Ao longo do tempo, a mesmidade vai adquirindo novos mecanismos de lidar com esse outro que difere de si através da utilização de novas formas de silenciamento e dominação. Portanto, a condição do outro não é a mesma no percurso histórico. Encontram-se novos mecanismos de perpetuação dos construtos normatizados.

Equipamentos de controle e privação, como hospitais, prisões, asilos, manicômios, igrejas, escolas especiais, fábricas, são ressignificados e assumem discursos “libertários”. Os modos de aprisionamentos são outros. O cerceamento ocorre dentro e fora dos muros institucionais. Os mecanismos tendem a ser implícitos, simbólicos e menos aparentes. No entanto, o sujeito desviante continua a levar consigo a marca social, o estigma e continua a ser percebido como o corpo estranho e inóspito que

[...] foi e ainda é pensado, percebido e sentido como uma espécie de corpo amorfo e incontrolável, uma espécie de mente obscura e selvagem, um movimento desigual e perigoso, uma atenção para outro lugar, um comportamento que espreita, um tipo de linguagem de ausências, arritmias e sem sentidos. (SKLIAR, 2003, p. 153).

De acordo com os estudos de Skliar (2003), a elaboração simbólica ou semiótica desse outro que personifica a maldade e ameaça é resultante da soma de construtos linguísticos e culturais que ganham vida através dos seguintes meios:

- ✓ Dissolução da pluralidade existente nos diferentes lugares por meio da tentativa de homogeneização ou uniformização das características individuais da pessoa.
- ✓ Centralização e redução das características individuais em um modelo geral para absorver e neutralizar as singularidades. Por exemplo, diluir as características de uma pessoa com deficiência individual em função da deficiência.
- ✓ Promoção, divulgação das características diferenciadas que põem em risco a perpetuação da norma.
- ✓ Explicitação da culpa, do suposto do desvio, para que se garanta o controle do lugar e justifique as ações punitivas ou corretivas.
- ✓ Objetificação de tudo que foge da norma, inclusive dos seres humanos. Uma relação objetal autoriza modulações, regulações e torna mais fácil o controle.

Essas ações que visam anular as diferenças em função do que é padrão ou normativo atendem ao desejo de extirpar o medo e a insegurança que causam o estranho. Aquilo que difere a regra, que se desvia da norma, que se apresenta de maneira inadequada e fora do esperado ou planejado produz medo, insegurança, incômodo e desconforto, sobretudo quando se busca garantir a perpetuação do *status quo*. Para Rodrigues (1983, p. 15-16), atributos fora do padrão despertam sensação de perigo, pois

Tudo que representa o insólito, o estranho, o anormal, o que está à margem das normas, tudo que é intersticial e ambíguo, tudo que é anômalo, tudo que é desestruturado, pré-estruturado, e antiestruturado, tudo que está a meio caminho entre o que é próximo e predizível e o que está longínquo e fora das nossas preocupações, tudo que está simultaneamente em nossa proximidade imediata e fora do nosso controle é germe de insegurança, inquietação e terror: converte-se imediatamente em fonte de perigo.

Logo, dentro dessa perspectiva normocentrada, a deficiência é a personificação do desarmônico, do assimétrico, do esdrúxulo, daquilo que se reconhece como estranho. Tais representações confrontam e colocam em risco a estrutura normativa na qual se assentam a subjetividade e a construção identitária do “outro convencional” (AMARAL, 1988).

A essa repulsa despertada pelo contato com ou outro diferente, em específico a pessoa com deficiência, Amaral (1988) chama a atenção para as representações que são evocadas mediante a presença do outro/estranho. Retrata ou evidencia as lacunas, ausências, incompletude, fragilidades deformidades existentes no presente e no devir daqueles que ora se enquadram na norma. Tais representações soam como um espelho que confronta a própria condição humana negada em função da apropriação de uma falsa ideia de perfeição identitária.

Amaral (1988), em sua pesquisa, buscou compreender os modos como os corpos desviantes impactam e se inscrevem no imaginário coletivo. Essas representações acabam por reger os comportamentos e as relações, eles oprimem, mortificam e impõem o padrão normativo. No entanto, apesar da tentativa de ocultação da estranheiridade do outro, esse outro está no “eu/normativo” e provoca um certo fascínio, embora ponha em risco esse lugar de dominação.

## 2.2 Resistência docente

O termo “resistência”, segundo o dicionário Houaiss (2001), pode ser entendido como a propriedade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo. Partindo desse pressuposto mais dicionarizado, construiremos o conceito de resistência que desenvolveremos nesta pesquisa. Assim, pois, abordaremos a categoria resistência como o processo de oposição realizado por um grupo ou indivíduo a uma ideia ou conjunto de ideias presentes em uma determinada realidade social que, em sua maioria, busca reafirmar ou negar uma estrutura ou prática socialmente estabelecida.

A partir da ótica foucaultiana, a relação de poder e resistência é oriunda do interior de um mesmo sistema, ou seja, não pode ser compreendida de maneira externa. Esses dois campos de força coabitam um mesmo cenário de batalha. Resistência, no entanto, não vem a ser um outro poder ou apenas um poder contraditório, mas uma dimensão que se manifesta de diversas formas, ou seja, resistências. Com isso, pode-se compreender que, onde há a existência de poder, ali se faz presente a resistência e, portanto, a possibilidade de confronto. Para Foucault (1979, p. 241):

Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea [...]. Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele.

Para Foucault, dentro de uma perspectiva histórica, a pluralidade de resistências se organiza prioritariamente a partir três formas de luta: a) a que se opõe às formas de dominação, sejam elas étnico-culturais, sociais e/ou religiosa; b) aquela que se opõe aos diferentes modos de exploração que produz a separação entre o sujeito e o fruto de sua produção; c) e a oposição aos diversos modos de dominação, mais precisamente contra a sujeição das subjetividades, sendo esta a que mais se destaca na visão do autor, haja vista que:

São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que [...] força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga a sua própria identidade de um modo coercitivo. (FOUCAULT, 1995, p. 235).



Para Deleuze (1998), resistir consiste na luta ou no enfrentamento contra as duas formas prevalentes de submissão. A primeira delas vem a ser a individualização dos sujeitos para atender às imposições ou demandas do poder constituído, a segunda consiste em vincular ou enquadrar os sujeitos às identidades constituídas e marcadas historicamente em seus lugares e funções. Nesse caso, a resistência pela subjetividade se faria, então, “[...] como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose” (DELEUZE, 1998, p. 113).

Encontrar os núcleos de resistência a partir da dinâmica de negação ou de oposição dos modelos de subjetividades hegemonicamente determinados cria condições de mudança ou de construção de novas organizações subjetivas que apontem para posturas ou comportamentos mais tolerantes (BAMPI, 2002).

No âmbito escolar, não é raro que as deliberações advindas das instâncias governamentais atravessem o cotidiano dos que ali se encontram. De acordo com Fernandes (2008), a escola, ao entrar em contato com novas determinações, recomendações, orientações, modelos, constrói seus ajustamentos, suas interpretações de modo a atender os interesses dos indivíduos ali presentes. Esses procedimentos, que consistem na tradução das normas estabelecidas, são viabilidades por meio de um sistema de poderes ou influências, isolado ou em conjunto, de modo a interferir na dinâmica ou na prática educativa da escola. Assim,

O trabalho docente constrói-se precisamente nas formas cotidianas de micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais. [...] Trata-se de processos de negociação na rede de relações (internas e externas) nas quais a escola se inscreve. É aí que se abre o espaço para as estratégias individuais e institucionais. (BIRGIN, 2000, p. 98).

É relevante destacar que, ao analisarmos a resistência no âmbito da docência, dever-se-á considerar que esta ocorre de modo axiomático ou declarado, através de levantamentos, mobilizações e de discursos abertamente contrários à mudança. Assumir o discurso “politicamente correto”, o pensamento em voga, ou os modismos, em muitos casos, é instrumento de inserção em determinados grupos ou categorias (HARGREAVES, 1998).

Dessa forma, o professor se vê diante de uma situação que, de modo implícito, deslegitima seus saberes e, conseqüentemente, abafa suas reflexões e sua voz. Colocar-se contra aquilo que adquire legitimidade no campo da educação pode até mesmo prejudicar sua reputação profissional,

colocando em xeque o encaminhamento dado a sua própria prática pedagógica e podendo, por isso, ser visto com maus olhos por seus administradores e avaliado negativamente pelo sistema escolar a que pertence. (SCANFELLA, 2013, p. 47).

Entretanto, essa resistência implícita ou oculta se manifesta nas entrelinhas dos seus discursos, nos corredores, e na configuração das práticas pedagógicas, ou seja, muitos discursos são permeados de elementos progressistas, mas as práticas permanecem reacionárias. Consideradas as relações de poder, o discurso implícito orienta as práticas, mas se traveste de um discurso de mudança.

Outro elemento a ser considerado é que, em muitas propostas de mudanças que chegam à escola, há um estranhamento por parte dos professores exatamente por não se reconhecerem nelas, pois, em muitos casos, os saberes docentes são desconsiderados. De acordo com a ótica de Tardif (2002), os saberes docentes são externos ao professor, porque são produzidos a partir dos saberes disciplinares oriundos das formações iniciais e em serviços dos saberes que ocorrem no interior da escola provenientes do currículo e das determinações provenientes dos sistemas de ensino. Desse modo, a forma que o professor utiliza para se reconhecer nos saberes que farão parte de seu repertório de ensino é envolvendo-os na sua experiência de vida.

São as experiências docentes que orientarão as ações dos professores e conduzirão o modo como se relacionarão com os saberes que mediarão em sua práxis. Tais experiências nortearão suas escolhas, seus comportamentos e seus posicionamentos políticos dentro do universo escolar. Dentro dessa perspectiva, Scanfella (2013, p. 49) afirma:

Nesse sentido, o repertório de saberes que constitui a história de vida e profissional de cada professor passa a exercer um papel primordial na condução da prática pedagógica, a partir do momento em que lhe trará subsídios essenciais para lidar com os imprevistos que cerceiam as relações interpessoais, bem como refletir e desenvolver as determinações curriculares segundo os critérios que julgar fundamentais para atender necessidades momentâneas.

Para compreender o processo de resistência docente, devem-se apreender os saberes que orientam as suas práticas. A ação docente é, pois, permeada de saberes que são construídos ao longo de sua vida e sofrem a influência de múltiplas determinações. Assim, os saberes e fazeres são indissociáveis. E, nessa dinâmica de antagonismos entre discursos e práticas,

deve-se considerar que nem sempre os saberes e concepções se explicitam discursivamente, mas as práticas denunciam as concepções que as orientam.

Considerar, portanto, os saberes docentes significam reconhecer sua influência nos posicionamentos defendidos pelos professores quando diante das propostas que lhes são colocadas, ainda que tais posicionamentos sejam transitórios ou se consolidem de modo ambíguo e contraditório, consubstanciando-se num mosaico de aceitações, reproduções e resistências. (SCANFELLA, 2013, p. 49).

Em contato com as mudanças, os professores se utilizam de alguns mecanismos ou artifícios para garantir-lhes o que poderíamos chamar de “resistência segura”. Ou seja, uma negação que não lhes coloque em risco frente às relações de poder que envolvem os conflitos e tensionamentos presentes no sistema escolar. Um desses mecanismos é apresentado por Fernandes (2008) como *estratégias de contorno*. Esses artifícios consistem em uma forma de resistência “comedida” ou “circunspecta”, através da qual os professores encontram meios para burlar as mudanças encaradas como um empecilho às suas práticas e garantir o *modus operandi* que acreditam ser mais adequado à sua realidade. Essas disparidades entre discurso e prática ocorrem

[...] porque os sujeitos não possuem autoridade para negar as reformas impostas por determinações oficiais, sendo obrigados e controlados a cumpri-las, mas podem recorrer a estratégias que lhes permitam incorporar a nova regra ao seu trabalho segundo seus interesses. (FERNANDES, 2008, p. 50).

Reportando-nos à prática pedagógica inclusiva, é possível constar a centralidade que o tema vem conquistando a partir do estabelecimento de alguns marcos legais, entre os quais citamos a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), A Convenção Internacional para os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010) e a recente Lei Brasileira de Inclusão (2015). Essas políticas e determinações legais têm permeado os discursos proferidos pelos diferentes agentes envolvidos com o sistema escolar. Entretanto, poder-se-ia falar em uma disparidade entre esses discursos e as práticas pedagógicas, que parecem ir na contramão de uma proposta inclusiva que garanta o direito de aprendizagem dos sujeitos, considerando suas singularidades.

### 2.3 Categorias constituintes da Psicologia Sócio-histórica

A partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético, compreende-se que categorias são construções resultantes do trabalho intelectual dos sujeitos cognoscentes voltadas à apreensão da realidade que é inteligível, na medida em que esse real é devidamente relacionado com o conjunto das construções históricas e culturais nas quais se desdobram os fenômenos.

Desse modo, as categorias são instrumentos por meio dos quais podemos apreender a realidade concreta produzida e experienciada pelo conjunto dos homens e mulheres em suas relações sociais que ocorrem em um dado momento histórico. (AFANASIEV, 1968)

Na compreensão marxista da realidade, as categorias perdem sentido no instante em que se apartam da realidade e da dinâmica que a produz. Portanto, há que se conceber a realidade de modo indissociável de seu tempo histórico e das construções sociais que a compõem. A esse respeito, Cury nos adverte que as categorias

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real. (1985, p.22).

Por essa razão, as construções sócio-históricas não são lineares, ou ainda não seguem um curso evolucionista e contínuo. Antes, a história é tecida por contradições, rupturas e descontinuidades. Nessa direção, não há, pois, como analisar um fenômeno que se manifesta em uma sociedade que se assenta no modo de produção capitalista sem considerar as determinações e mediações que são produzidas na dinâmica que constitui as relações sociais desse momento histórico. Frente a essa perspectiva, é possível afirmar que:

[...] As categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). [...] para Marx, “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” –

vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida [...]. (NETTO, 2011, p.46 – grifo do autor).

Os pressupostos produzidos por Marx revelam que a teoria não se dicotomiza do método. Em outras palavras, teoria e metodologia são instâncias indivisas. Assim, não há como cristalizar *modus operandi*, regras, caminhos preconcebidos, técnicas ou receitas prontas para a apreensão dos dados. Isso porque o real se modifica de acordo com a dinâmica engendrada no decorrer do curso da história. Por isso, as categorias se vinculam à ontologia do ser social, razão pela qual são transitórias e se modificam para se acomodarem na inteligibilidade de um momento histórico.

Em seguida, discutiremos as seguintes categorias: historicidade, dialética, medição, totalidade, subjetividade e significado e sentido. À luz de tais categorias, por meio da relação com a realidade numa dimensão totalitária, tornar-se-á possível apreender o movimento que resulta no processo de resistência dos professores à inclusão escolar e as determinações sócio-históricas que o constitui.

### **2.3.1 Historicidade**

O homem é um ser histórico, pois produz suas condições de existência dentro de determinados contextos históricos. Se a ação humana é situada historicamente, compreender determinado fenômeno passa necessariamente pela compreensão do cenário histórico em que ele ocorreu. Dentro dessa perspectiva, poder-se-ia dizer que o homem produz sua existência por meio do trabalho assentado em uma dada temporalidade (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Os acontecimentos que se tornam objetos da ciência, contemporâneos ou antigos, ocorrem dentro de determinadas condições históricas e culturais. No entanto, descortinar tais fenômenos sem relacioná-los às suas determinantes histórias seria como a tentativa de realizar um mapeamento genético de determinado sujeito sem levar em conta as informações trazidas de seus progenitores. Com isso, não queremos dizer que localizar e situar historicamente um determinado acontecimento seria o suficiente para desvendar a síntese produzida pelo sujeito.

[...] Para progredir destes fatos para fatos no verdadeiro sentido da palavra, há que se penetrar no seu condicionamento histórico como tal a abandonar o ponto de vista segundo o qual eles são dados como imediatos: há que submetê-los ao tratamento histórico-dialético [...]. (LUKÁCS, 1974, p. 22).

O próprio termo “sujeito”, sugerido por Karl Marx, predispõe a possibilidade de transformação mesmo sob as múltiplas determinações a que são submetidos os indivíduos. Assim, o curso da história pode ser modificado pela ação humana, sem perder de vista, pois, os fundamentos naturais nos quais repousam essa ação humana e se tornam a base para essas ações, tal como nos mostram Marx e Engels (1982, p. 27):

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza [...]. Toda historiografia deve partir destes fundamentos naturais e de sua modificação no curso da história pela ação dos homens.

A produção humana, quer seja material ou imaterial, é efetivada mediante suas ações que se realizam em uma dada cultura e em um tempo histórico. Esse mecanismo chamado cultura funciona como instrumento de ampliação das possibilidades humanas, age como mecanismo de mediação objetiva e concreta e atua tanto no âmbito material quanto intangível. As produções simbólicas também integram o conjunto de produções humanas e realizam mediações semióticas e modificam a estrutura interna dos homens. Paty (2005, p. 375) baliza que:

Quando dizemos que uma representação simbólica, uma ciência ou um elemento particular de saber foram elaborados ou construídos ‘na sociedade’, exprimimos, na realidade, a ideia de que eles o foram pelos meios e nas formas próprias do pensamento humano, no estado de existência de uma sociedade caracterizada no tempo e no espaço, e de seus saberes adquiridos e valores aceitos.

Faz-se necessário situar o que significa, portanto, a ideia de historicidade, haja vista o fato de tal categoria ser utilizada como conceito e método de análise. Paty (2005) interroga-se sobre o significado de historicidade, visto que o próprio significado da categoria história não ocorre isoladamente de uma conjuntura histórica e, portanto, sobre suas determinações e modificações. Frente a tal indagação, o autor faz um recorte, que não se dissocia do momento e do lugar na história a partir do qual tece suas considerações, e aponta para uma

historicidade como produção científica, e, portanto, humana, em uma determinada temporalidade.

Conhecer, pois, o produto da ação humana no passado, incluindo sua produção simbólica ou semiótica, permite-nos ter acesso aos desdobramentos históricos que resultaram na tessitura da realidade vigente. Logo, conhecer determinado fenômeno conduz-nos a relacioná-lo com a totalidade da realidade histórica que o produziu, bem como a partir da análise de sua evolução histórica.

### **2.3.2 Dialética**

Diante da concepção em que se compreende o homem como sujeito histórico, ou seja, que se produz a si mesmo mediante a construção de suas condições de existência, situado em um contexto histórico e cultural, o homem tem, no trabalho, o meio pelo qual pode transformar a natureza e a si mesmo, ao mesmo tempo em que se transforma no que poderíamos chamar de metabolismo constante. Portanto, de acordo com Marx (1989, p. 149):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza, externam a ele e, ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo a sua própria natureza.

Por meio da cultura, que funciona como um ampliador das potencialidades humanas, o homem pode criar os meios de sua existência ao mesmo tempo em que cria a si mesmo. Ao modificar a natureza e modificar-se, produz contradições que provocam constantes ciclos de mudanças, o que podemos chamar de movimento contraditório ou dialético. Para Konder (2008, p. 7), dialética “[...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória, e em permanente transformação”.

Portanto, a realidade é composta de contradições em que esses contrários dão origem a novas instâncias da realidade diferentes das anteriores, mas que trazem em seu cerne os contrários para modificarem-se em um novo ciclo. A dialética, portanto, “[...] não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes

abstraídas do todo. Ela pensa tanto a contradição entre as partes como a união entre elas” (KONDER, 2008, p. 44).

A dialética homem-sociedade ou sujeito-meio elabora-se por meio dos processos de apropriação e objetivação. Com isso, depreende-se que o homem não é sujeito passivo das múltiplas determinantes sociais, senão sujeito de sua produção, sendo, assim, produto da mesma sociedade que historicamente produziu (MARTINS, 2015).

Para compressão de uma dada realidade ou fenômeno, há que se fazer brotar ou acessar as unidades contraditórias que lhe deram origem. Ou seja, devem-se apreender as especificidades de cada polo opositor, de modo a capturar a ação singular de cada um, bem como a ação conjunta destes para, então, chegarmos à sua essência (GADOTTI, 1983).

O movimento histórico possui um caráter dinâmico que é conferido a partir das constantes superações dialéticas. Essas contínuas transformações trazem em seu bojo a sua negação. Ao mesmo tempo em que rompem com as velhas estruturas, há sempre a preservação ou permanência do que é anterior, perpetuando, assim, o caráter contraditório expresso por meio dos opostos novo-velho (KONDER, 2008).

A partir do método dialético, torna-se possível a análise de um dado fenômeno contemporâneo através da observância do passado histórico que o originou. Isso porque, nessa relação presente-passado, os elementos históricos determinam a ação humana, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Dentro dessa perspectiva, “[...] ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ‘ainda não é’” (KONDER, 2008, p. 82).

Cumprе ressaltar que, muito embora o método objetivo apreender a síntese promovida pela relação entre os contrários, tal aquisição só se torna possível a partir da apreensão das unidades opositoras, sem a qual não se pode compreender o todo. “Em cada realidade, precisamos apreender suas contradições peculiares, o seu movimento peculiar (interno), a sua qualidade e as suas transformações bruscas” (GADOTTI, 1983, p. 32).

Assim, para apreensão dos fenômenos em suas dimensões mais estáveis, torna-se imprescindível relacioná-lo com o processo mais abrangente ao qual pertence. Ou seja, um dado recorte da realidade não pode ser analisado quando não relacionado com totalidade àquilo de que faz parte. Os estudos sobre a



subjetividade humana, por exemplo, embora expressem a síntese de um determinado contexto histórico e cultural, só ganham força se localizadas as zonas de sentido, ou seja, relacionando-as com a amplitude da realidade ao que o constituiu. Para Konder (2008, p. 52), “[...] não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence”.

Sem pretender entrar no terreno da discussão entre as leis gerais estáveis ou imutáveis que integram a linha de raciocínio idealista com a qual se afina Hegel, nem em seu pensamento opositor denunciado por Engels, que, ao mesmo tempo, expõe proposituras ou leis que são consideradas por alguns como sendo muito parecidas com a maneira idealista de se apresentar o método, optamos por explicitar alguns princípios que parecem mais consensuais ao expressar a dinâmica do que então ficou conhecido como método dialético. Assim, quatro são os princípios pelos quais nos norteamos para uma compreensão dialética, a saber: 1) tudo se relaciona; 2) tudo se transforma; 3) mudança qualitativa; 4) e unidade e luta dos contrários.

O princípio que se traduz por *tudo se relaciona* é expresso a partir da ideia de que, embora complexa, a natureza se constitui um “todo”, com suas partes e acontecimentos interligados entre si. Isso nos leva à compreensão de que, ao estudar determinado fenômeno, faz-se necessário relacioná-lo com suas causas mais gerais. Isso porque “[...] o método dialético leva em conta a ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-la na totalidade concreta” (GADOTTI, 1983, p. 24).

Outro princípio que compõe a concepção e o método dialéticos é o de que tudo se transforma. A dialética, pois, compreende o percurso das coisas em seu “vir-a-ser”. Dentro dessa perspectiva, homem, natureza e sociedade não são instâncias prontas e acabadas, pois se transformam mutuamente numa contínua e contraditória impermanência. Para Gadotti (1983), a causa ou vetor dessas transformações é a própria luta interna, pois o interior é um todo inacabado e informe.

Do mesmo modo, a dialética traz em sua constituição o princípio da mudança qualitativa. Ou seja, as mudanças não ocorrem de maneira esférica ou em constantes círculos nos quais os fenômenos se repetem de maneira difusa ou prolixa. Essas mudanças ocorrem a partir da concentração ou das sucessivas

mudanças quantitativas que, ao condensarem-se, dão um salto qualitativo ou a produção de algo novo, diferentemente das quantidades que as originaram.

Ao compreendermos que tudo se relaciona, transforma-se e que essas mudanças ocorrem a partir de saltos qualitativos promovidos por apropriações quantitativas, chegamos à instância que podemos chamar de núcleo do movimento dialético, que é a unidade e luta dos contrários. O interior do movimento dialético é sempre um lugar em constante ebulição, uma vez que

[...] a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que chamamos de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética. (GADOTTI, 1983, p. 26).

Assim, ao analisar determinado fenômeno que se processa em uma situada conjuntura histórica e cultural, há que se considerar a sua relação com a totalidade das coisas, as suas sucessivas apropriações quantitativas até a consolidação de mudanças qualitativas no sentido de constituir uma nova qualidade ao fenômeno modificado.

### **2.3.3 Mediação**

O caráter filosófico da mediação pode ser compreendido mais fortemente a partir de Hegel, e não deve, pois, ser apartado de uma compreensão de dialética que se constitui como método de análise. Desse modo, as categorias mediação e dialética devem ser entendidas como um processo contínuo e mutante, e não como um dado pronto e acabado (ALMEIDA, 2014).

A mediação se faz dentro de um movimento que é constante e que não pode ser delimitado ou demarcado por início e fim. Assim, estrutura-se a partir da dinâmica da contradição, do antagonismo entre os polos envolvidos na relação. Essa negação dos opostos nos traz a compreensão de que a mediação como movimento dialético não se traduz como instância linear, harmônica, homogênea e igualitária.

De modo contraproducente, a mediação se faz por meio do desequilíbrio, do heterogêneo e do conflito. Essas bases contraditórias promovem a superação, que vem a ser outra categoria da dialética, uma vez que do confronto entre os opostos se criam novos movimentos diferentes daqueles que o originaram.

Dentro da perspectiva dialética, pensamos na dinâmica da mediação como uma espiral, pois, enquanto no círculo o fim engendra o começo e funde-se harmoniosamente sem que haja rupturas nem (des)rupturas, a espiral rompe com a ideia de princípio e fim e segue abrindo espaço para as superações advindas do novo. Isso porque, no percurso em espiral, cada movimento leva um lugar diferente, pois, “[...] quando se compreende o movimento e a negatividade dialeticamente, a mediação não pode ser pensada como uma soma de vetores que se anulam mutuamente, criando, ao mesmo tempo, um ponto de equilíbrio” (ALMEIDA, 2014, p. 4).

Essa analogia do círculo é relevante para a compreensão das elaborações de Hegel e Marx acerca da análise dialética e para a própria construção da mediação, que é categoria fundante do método. Isso porque a construção do conhecimento concreto passa por três etapas, a saber: I) o imediato ou universal abstrato; II) a reflexão que se constitui pela negação a partir da mediação; III) e o mediato ou o universal concreto. Esta última é permeada de reflexão, no entanto, traz consigo o elemento de superação (GARAUDY, 1983).

Assim, a mediação vem a ser o polo negativo ou contraditório que relaciona o imediato e o mediato e, desse modo, também os diferencia. É relevante destacar que, mesmo viabilizando a superação de um momento a outro, não se pode reduzir a mediação a apenas um elo ou uma intermediação entre duas instâncias. É, pois, um componente do processo que possibilita a superação por meio da negação reflexiva, pois

A mediação permite, pela negação, que o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo, ao contrário, o imediato está presente no mediato e este está presente naquele, então, ela é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. O mediato não supera o imediato, quem o faz é a mediação. Assim, a força inerente à superação não se manifesta nos polos da relação, o imediato e o mediato; ela é uma propriedade da mediação. (ALMEIDA, 2014, p. 4).

Cumprido ressaltar que a mediação não se resume a um elemento da negação e do reflexo. É, pois, a maneira ou o caminho a partir do qual ocorre a chamada superação. Como revela Garaudy (1983), a superação não é uma dissolução ou extinção, e sim uma transformação. Recorrendo ao conceito de superação em Vygotsky (2008), podemos compreender que essa dimensão não extirpa ou aniquila os estágios anteriores, ou seja, eles permanecem, embora ocorra

um salto qualitativo ou a passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Desse modo, mediação é, ao mesmo tempo, *negação e integração*.

Pelo prisma de Garaudy (1983), o processo de superação do imediato rumo ao mediato ocorre na mediação, o que nos leva a compreender que o mediato é uma condição que dela procede. Quando buscamos a superação de um processo que, por natureza, envolve polos opostos, devemos considerar a natureza da contradição que viabiliza esse processo de superação. Por consequente modo, a superação está na mediação e nela se evidencia.

Como pôde ser compreendido, a mediação está no epicentro da superação do imediato pelo mediato, que, por sua vez, pertence ao método dialético e integra as categorias que dele decorrem, quais sejam: o movimento e a negatividade, a circularidade e a totalidade, a contradição e a superação. Assim, a mediação se relaciona e se articula dentro da perspectiva dialética como uma dimensão que afirma e nega essa processualidade, de modo a superar a visão reducionista de elo, vínculo ou intercâmbio entre um polo e outro.

### **2.3.4 Totalidade**

O termo “totalidade”, quando analisado a partir de impressões imediatas, parece pretensioso de ser alcançado frente a qualquer que seja o fenômeno. Quando falamos de pesquisas, o “peso” de encontrar respostas coerentes a partir dos métodos definidos se acentua. Isso porque o pesquisador deve estar ciente das possibilidades e limites de sua pesquisa, haja vista que a realidade se transforma constantemente e o lugar de quem pesquisa é apenas um farol no oceano, ou um recorte da realidade vista de um ângulo. Desse modo, partir-se-á do seguinte questionamento para a construção da categoria totalidade: é possível o pesquisador apreender a totalidade do fenômeno ao qual se propõe pesquisar?

É fundamental destacar que a noção de todo ou de conjunto é permanentemente transitória, uma vez que “[...] cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco das circunstâncias históricas determinadas e concretas” (LUKÁCS, 2009, p. 59).

Contudo, a consciência da relatividade e da transitoriedade da totalidade que se assenta ou se concretiza no próprio acontecimento histórico não deve

desencorajar a compreensão do fenômeno em sua máxima amplitude, pois é através da síntese ou do resultado das relações contraditórias que se tecem no “terreno” da história que se encontram as bases para o desvelamento ou a elucidação da realidade ou das estruturas mais estáveis que determinam os acontecimentos, o que chamamos de totalidade.

Partindo desse pressuposto, em que entendemos a realidade como síntese de múltiplas determinações e, por ocorrer no transcurso da história e modificar-se permanentemente, mais do que um conceito, compreende-se a totalidade como categoria metodológica. Ou seja, ao analisar um determinado fenômeno e localizar as estruturas que o compõem, as relações estabelecidas entre estas e as unidades opositoras mínimas que integram o seu núcleo, deve-se relacionar com o sistema mais macro para que haja uma compressão das sínteses ou produções mais gerais que regem o complexo dessa dada realidade em estudo (LÖWY; NAÏR, 2005).

Conhecer, pois, uma vertente do todo não promove em si o conhecimento do todo. O conhecimento, ainda que aprofundado ou especializado das partes fragmentadas do todo, não oportuniza o acesso nem ao todo nem às partes que o compõem, porque a dimensão do todo está presente nas partes que o sintetizam e confere unidade mediante a relação que estabelece com esse todo e suas partes, evidenciando que o todo não é a mera junção de partes, haja vista que,

[...] numa totalidade, o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade, pois o que atribui significado, tanto ao todo quanto às suas partes, são determinações arranjadas em relações, que transcorrem e completam o todo, de modo que não pode haver conhecimento de um todo ou de partes dele se amputada sua totalidade. (CARVALHO, 2008, p. 52).

É relevante destacar que a totalidade que se busca na pesquisa não se resume tão somente à compreensão da realidade objetiva desconsiderando dialeticamente a realidade subjetiva como polo constituinte de cada fenômeno humano ou social. “Em outras palavras, apreender a realidade objetual como totalidade implica, também, encarar o sujeito como uma totalidade. Na sociedade moderna, as classes sociais são representativas dessa totalidade subjetiva” (HÚNGARO, 2001, p. 189).

A totalidade é, por assim dizer, constituída de categorias e das relações entre estas; isso encerra a discussão de que o todo seria a soma das partes, pois, embora as partes contenham o todo, as relações que se tecem no interior dessa

totalidade são produzidas por mediações inerentes ao movimento relacional que o concretiza.

De acordo com Carvalho (2008), há um percurso ou caminho para se apreender a totalidade, consideradas as suas constantes transformações e contradições. O alcance da totalidade ocorre, portanto, por meio da hierarquização dos componentes das estruturas integrantes do fenômeno em estudo. Em outras palavras, dentro das relações estabelecidas e mediadas no interior desse todo existem polos dominantes que influenciam e exercem determinações que se alternam e movimentam esse todo. Desvelar a essencialidade dessa dinâmica parece oferecer condições para a apreensão do fenômeno estudado.

O ponto de partida de uma pesquisa ocorre mediante as inquietações do pesquisador frente a uma empiria ou concretude de uma realidade que a ele se apresenta. A partir de então, dá-se origem a uma investigação que tem como objetivo a produção de um conhecimento. “Deste momento em diante, começa a refinar sua pesquisa, seu entendimento do objeto, procurando chegar ao concreto pensado, que se caracteriza por ser um concreto cientificamente descrito e explicado” (NUNES, 1981, p. 41).

Assim, é mister destacar que não compreendemos a totalidade como a junção ou concentração de todos os fatos ou fenômenos da realidade que se pretende apreender. Buscamos, desse modo, compreender a realidade como um complexo ou um todo estruturado, que é dialético, que se relaciona por meio de mediações e, portanto, é passível de ser compreendido a partir de um elemento ou singularidade, desde que, relacionado com esse todo, traduza a síntese das múltiplas determinações que o constituiu.

### ***2.3.5 Subjetividade na perspectiva histórico-cultural***

A subjetividade é compreendida, por algumas vertentes da Psicologia, como um fenômeno da realidade intrapsíquica que se faz de modo individual sem a ressonância de determinações históricas. Contrapondo-se a essa perspectiva individualizada de constituição subjetiva, González Rey (1999) apresenta um estudo da subjetividade vista a partir de um prisma social e histórico. O autor considera, portanto, as implicações do meio como um elemento constitutivo da subjetividade humana, sem desconsiderar a participação ativa do indivíduo, sua emocionalidade e

afecções. Isso porque, numa perspectiva dialética, é realizada a síntese resultante da relação sujeito-meio, que produz como substrato dessa relação, por vezes conflituosa, o que podemos chamar de subjetividade.

Na perspectiva de González Rey (1999), a subjetividade é compreendida como um complexo constituído por significados e sentidos produzidos mediante as múltiplas relações do sujeito que ocorrem ao longo das etapas do desenvolvimento do sujeito dentro de um determinado contexto sociocultural. Essa compreensão de sujeito não é metafísica, pois se pauta em um sujeito concreto que se constrói em condições históricas e objetivas, portanto, um sujeito temporal que age conscientemente sobre a natureza, transformando-a ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo.

Na perspectiva de González Rey (1999), subjetividade é o modo ou o processo como corre a conformação ou a organização das instâncias do significado e do sentido. Tais instâncias ou dimensões atuam e se relacionam em distintos momentos numa dinâmica dialética e complementar através da imersão do sujeito em um contexto histórico e cultural. Dentro de uma teia relacional, mediante a ação volitiva e emocionada do pensamento, os signos materializam as sínteses resultantes da dialética significado-sentido, em que a carga de sentidos é a parte submersa do que poderíamos chamar de iceberg. É ainda em González Rey (2005, p. 37) que se encontra o conceito:

A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento.

Mais recentemente, González Rey (2005) apresenta uma nova formulação sobre a subjetividade que explicita de maneira mais contundente a relação da díade subjetivo-objetivo ou ainda sujeito-meio como síntese da relação dialética aí presente. Afirma, pois, que subjetividade é uma trama complexa que revela ou explicita, a partir das significações, os elementos históricos e sociais objetivos que atuam em sua formação.

Entretanto, cumpre ressaltar que a subjetividade não é um epifenômeno do social, uma versão ou reflexo interno da realidade externa. A subjetividade é, antes, uma produção oriunda dos processos simbólico-sociais, que, ao entrar em

contato ou em relação com o ser humano, produz emocionalidade e constitui, assim, o que podemos chamar de síntese subjetiva.

Dentro dessa compreensão, a subjetividade, na condição de instância constituinte e constituída, organiza-se de diferentes modos, haja vista que a realidade é um complexo em constante mutação e o sujeito, que é desejante, sintetiza de modos diferentes todas essas nuances. Assim, tornar-se-ia inviável pensar em universalidade dos movimentos subjetivos, pois se compreende por variáveis estruturas intrínsecas. Antes, os processos subjetivos são plurais e multifacetados, pois põem o sujeito em constante oportunidade de mudança, construções e reconstruções. Essa dinâmica nos permite entender que a subjetividade pode atravessar constantes processos de mudança, tanto no âmbito social quanto no individual, pois ambos se constituem mutuamente. Nesse sentido é que o autor entende a subjetividade como processual, plurideterminada, contraditória, em constante movimento e com um papel essencial nas diferentes opções do sujeito.

Os estudos da subjetividade, propostos por González Rey (1995, 2003a, 2003b, 2005), partem da compreensão do sujeito em sua integralidade, a partir do reconhecimento da natureza histórica e social, ao mesmo tempo em que resguardam o lugar das singularidades. Torna-se possível, portanto:

- Conceber a subjetividade como uma estrutura ou trama complexa, em constante mudança, construção e reconstrução, portanto, transitória e contraditória;
- Compreender as trocas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem costuradas por um processo inter-relacional conflituoso e dialético entre a subjetividade nas esferas individual e social;
- Elaborar e reelaborar constantemente as significações, de modo a alterar a estrutura de configurações subjetivas;
- Oferecer perspectivas de reorganização subjetiva produzindo ou impactando os núcleos de organização subjetivos (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013).

Os estudos sobre a subjetividade, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, trazem em seu cerne algumas construções intelectivas centrais que são imprescindíveis à sua compreensão, entre as quais podemos destacar sujeito, significado e sentido. Compreender essas categorias nos permite apreender os



processos subjetivos do(s) sujeito(s) que nos propomos a pesquisar. Para fins desta pesquisa, destacaremos as significações como síntese constituída a partir da relação dialética entre significado e sentido.

Entende-se por subjetividade a instância ou substrato resultante da relação entre a estrutura cognitiva e as produções simbólicas atravessadas pelos afetos. Ao mesmo tempo em que se constitui uma expressão da singularidade do sujeito, a subjetividade exprime as produções sociais, ainda que isso não seja um mero reflexo interno destas. A constituição subjetiva se dá para além das intenções individuais dos sujeitos, pois é catalisada mediante as experiências individuais e pela sua dimensão mais social ou pelos controles culturalmente estabelecidos.

Esses sentidos acabam por desencadear outras conexões a partir da mobilização das instâncias cognitivas, afetivas e simbólicas mediante outros contextos que produzem novos sentidos, abrindo novos ciclos de produção de significações em uma dinâmica infinita. Nas palavras de González Rey (2004, p. 53):

A categoria de sentido favorece a representação da subjetividade que permite entender a psique não como uma resposta, nem como um reflexo do objetivo, e sim como uma produção de um sujeito que se organiza unicamente em suas condições de vida social, mas que não é um efeito linear de nenhuma dessas condições. Os processos de produção de sentido expressam a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente semelhantes.

A subjetividade se constrói a partir da relação dialética e dinâmica entre sentido, significado e simbolizações. Essa dinâmica ocorre em circunstâncias presentes e mutáveis mediante a conjuntura vivida pelo sujeito. Ou seja, no decorrer da história de vida do sujeito, a organização subjetiva se constrói e se reconstrói num movimento constante, na medida em que esse indivíduo se expõe aos diferentes contextos que compõem a tessitura social na qual se encontra imerso. Nas palavras de González Rey (2003b, p. 127), a configuração subjetiva se organiza a partir da “[...] integração dos elementos de sentido, que emerge ante o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida”.

A compreensão de sujeito está vinculada à dimensão dialética e à complexidade que constitui o ser humano a partir de um constante diálogo entre indivíduo e sociedade. Essa relação se organiza de modo multideterminado ou plurifacetado em que um atua sobre o outro e se constrói mutuamente. Tais

determinações não ocorrem de maneira tranquila, mas conflituosa. Esses confrontos promovem um movimento dinâmico que causa constantes mudanças em ambos os polos constitutivos dessa relação de oposição, como pode ser encontrado na fala que se segue:

Assume-se, então, a categoria de sujeito como uma complexa unidade simbólico-emocional, em que o sujeito é 'atônito e comprometido por processos históricos, culturais e linguísticos, mas, simultaneamente, ativo e intencional, consciente e emocional, atual e histórico'. (MADEIRA COELHO, 2009, p. 40).

Assim, o estudo da subjetividade possibilita ao pesquisador acessar e entender as manifestações do sujeito frente a um determinado fenômeno, uma vez que suas ações individuais são geradas por uma síntese oriunda de múltiplas determinações geradas a partir da relação com o conjunto de mecanismos internos, frente a uma soma de fatores simbólicos que, num dado momento histórico e cultural, produzem o que poderíamos chamar de síntese subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005).

A decomposição dessas estruturas ou a localização dos polos e da alternância de suas respectivas predominâncias auxilia o pesquisador a encontrar o núcleo de significação para, em seguida, relacioná-lo com a totalidade das coisas, considerando as categorias que fundamentam pesquisas de cunho sócio-histórico.

### **2.3.6 Significado e sentido**

Ao compreender o trabalho como a categoria a partir da qual os homens produzem as suas condições de existência no instante em que produzem a si mesmo, concebemos que, em sua essência, encontra-se a atividade de mediação atuando na díade homem-natureza, uma vez que essas instâncias se transformam mutuamente.

O caráter mediador do trabalho se estabelece no instante em que possibilita ao homem a transformação da natureza na qual está inserido rumo à produção dos seus próprios meios de existência. Isso incide sobre sua natureza humana, dado o potencial modificador da atividade, como aponta Leontiev: "A natureza da atividade modela a base da materialidade". Assim, o processo de humanização é feito pelos próprios homens mediante suas condições de existência, situados em um contexto histórico e cultural.

O processo de apropriação dos elementos culturais produzidos em meio a uma temporalidade histórica impacta o sujeito e se integra a ele como um amálgama por tornar-se parte de sua realidade material. Essas modificações, muito embora se assentem em uma base biológica ou natural, não são condições inatas ou desenvolvidas naturalmente. Elas ocorrem mediante a apropriação cultural transmitida por meio de diferentes processos educativos.

Ao passo que o trabalho realiza a mediação do homem com o meio, alterando as condições objetivas do ambiente material para a garantia de suas condições de existência, há um movimento interno no homem que não nega a materialidade em que ele se insere, porém constitui-se a partir de uma relação dialética entre realidade objetiva e subjetiva.

Essa dimensão interiorizada do homem, embora se constitua contraditoriamente em relação à realidade extrínseca, não é apenas um mero reflexo dos fenômenos externos, uma vez que “[...] a fala interior não é o aspecto da fala exterior – é uma função em si própria” (VYGOTSKY, 2008, p. 184). Em contato com a realidade objetiva, o ser humano encontra os elementos contraditórios que lhe possibilitam realizar a síntese ou a transformação e devolve aquela a essa realidade exógena mediante um movimento que podemos sintetizar do seguinte modo: “inter” que se torna “intra” e novamente se torna “inter”. Portanto, quando falamos de signos como mediação simbólica ou semiótica, a palavra com significado não é um mero ato de associação signo-objeto.

No âmbito da subjetividade, podemos compreender o signo como elemento mediador. Ou seja, na atividade interna do sujeito, o signo realiza a mediação e modifica a sua estrutura interior mediante a superação qualitativa de suas funções mentais. Assim, tem-se como unidade mediadora entre o pensamento e a linguagem o próprio signo que permite a encarnação ou a materialidade do pensamento para que se torne possível devolvê-lo novamente a esfera social. Para Góes e Cruz (2006, p. 36), um dos enfoques principais de Vygotsky em sua obra *Pensamento e Linguagem* “[...] está na discussão do significado da palavra, caracterizado como ‘unidade de análise’ da relação entre pensamento e linguagem”.

Para Vygotsky (2008), o significado da palavra pode ser entendido como uma generalização, que sintetiza a realidade a partir de um movimento que supera as impressões sensório-perceptuais ou imediatas, como um substrato mais

complexo e abstrato que permite refletir a realidade de maneira mais elaborada do que as impressões mais simples resultantes da captação dos sentidos. Portanto, “[...] a generalização é concebida como o fundamento e a essência da palavra” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 36).

Seguindo na mesma direção, Vygotsky (2008) fala que o significado da palavra é uma ocorrência do pensamento verbal, ou seja, da fala permeada de significado. Desse modo, o significado vem a ser o resultado da convergência ou união entre a palavra e o pensamento. Isso pode ser visto quando, no capítulo VII da obra *Pensamento e Linguagem*, o autor elabora uma ilustração para demonstrar o movimento de evocação a partir do qual a palavra traz à tona a produção do pensamento. Trata-se do fato de que, assim como um casaco de um amigo nos faz lembrar dele ou como uma casa faz lembrar seus moradores, a palavra nos chama o pensamento. Ou seja, é a palavra o que poderíamos chamar de “objeto invocador” do pensamento ou o substrato por meio do qual se pode emergir o pensamento.

Apesar de a estrutura da linguagem ser uma condição ou possibilidade humana constituída histórica e culturalmente, os signos se modificam exatamente por estarem em estreita relação com as determinantes históricas. “[...] na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica mudam” (VYGOTSKY, 2008, p. 152).

As mudanças a que os signos são submetidos frente às determinantes históricas e culturais não ocorrem exclusivamente na carga de conteúdos que a palavra traz. Essas modificações ocorrem na generalidade que se reflete na palavra, nas novas relações que se estabelecem entre sujeito-meio e entre sujeitos, de modo que o espelhamento que se reflete na palavra sintetiza novos significados dados às novas realidades conjunturais (VYGOTSKY, 2008).

Enquanto o significado – que é construído sempre de maneira situada histórica e culturalmente e, portanto, síntese de múltiplas determinações – é entendido como essa unidade entre palavra e pensamento, o sentido é uma zona mais profunda e estável e ocorre a partir da transformação oriunda da junção de fenômenos psicológicos trazidos à consciência por meio da palavra.

Assim, o sentido surge das diversas experiências individuais do sujeito, que, na relação com o social, transforma-o mediante a síntese de múltiplas determinações, que é a expressão da relação dialética entre subjetividade e

objetividade evocada por meio da fala emocionada do sujeito. Quanto aos elementos contraditórios presentes na relação entre significado e sentido, Góes e Cruz (2006, p. 36) explicitam:

Na riqueza dessa formulação, apesar dos aspectos lacunares ou ambíguos já mencionados, a polissemia é posta no centro da linguagem – tanto interna como externa, apesar de suas diferenças funcionais e estruturais. Fica sugerido, mais geralmente, que a relação entre significado e sentido é uma dialética de forças que compõem a significação da palavra, que não deve ser ignorada no estudo de qualquer dos processos humanos.

Logo, o sentido como núcleo de uma produção subjetiva que se realiza por meio da relação do sujeito com os elementos históricos e culturais aos quais está inserido confere a esse indivíduo a possibilidade de transformação mediante a interpretação ou síntese na qual o sujeito imprime os elementos de suas singularidades. Portanto, “[...] o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (VYGOTSKY, 1993, p. 333).

Na perspectiva de Vygotsky, o sentido tem preeminência sobre o significado. Isso porque o sentido sintetiza os eventos psicológicos que a palavra aguça na consciência do sujeito. Ou seja, o sentido catalisa um conjunto de construções psicossociais que atravessam o indivíduo e compõem a sua psique. Tais construções são produzidas a partir da relação dialética sujeito-meio que se assenta em bases sociais, mas são superadas pelas construções históricas, sociais e pessoais mutuamente constituídas.

É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido. A mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. (VYGOTSKY, 2008, p. 125).

Os sentidos emanam do repertório experiencial do sujeito que compõe sua estrutura psíquica. Por isso, o sentido é sempre articulado a um conjunto de construções internas e o significado é uma de suas camadas. Assim, para acessar as zonas de sentidos, é necessário considerar o sujeito e suas experiências pessoais, que são mediadas por múltiplas relações. Nessa direção, o sentido provém do sujeito tal qual “[...] uma palavra deriva seu sentido do

parágrafo; o parágrafo do livro; o livro do conjunto das obras do autor” (VYGOTSKY, 2008, p. 125).

Por meio da discussão das instâncias significado e sentido, evidencia-se o caráter opositor ou contraditório como premissa e possibilidade de transformação através dos tensionamentos entre os polos, suas determinações e movimentos de mudança. Os signos são produzidos na esteira de uma temporalidade histórica. Os sentidos são oriundos dos elementos internos que se produzem no sujeito através de seus processos relacionais que, do mesmo modo, são situados histórica e culturalmente. No entanto, o próprio sentido que reflete os elementos da personalidade do indivíduo pode ser evocado por meio da palavra com significado, pois evoca e dá materialidade ao pensamento.

Assim, analisar a resistência docente à inclusão escolar predispõe considerar que esse movimento não se faz de forma isolada das determinantes históricas e culturais. Do mesmo modo, é necessário compreender as mediações e contradições que se interpõem no processo de significação dos sujeitos. Portanto, a constituição das subjetividades sintetiza o conjunto das relações sociais de um dado tempo histórico em que os sujeitos reproduzem e produzem modos de ser, fazer e se relacionar com a realidade.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

“Nossas respostas ao meio ambiente são, portanto, determinadas... por nossa experiência passada, nossas expectativas, nossos propósitos e a interpelação simbólica individual de nossa experiência perceptiva. A tênue fragrância de um perfume pode evocar alegria ou mágoa, prazer ou dor, através de suas associações com a experiência passada, e nossas respostas variarão de acordo com isso. Assim, o mundo interior e o exterior estão sempre interligados no funcionamento de um organismo humano; eles interagem e evoluem juntos.” (CAPRA, 2006, p. 289).

O pensamento de Capra (2006) disposto na epígrafe desta seção aponta o caminho que pretendemos percorrer. Isso porque compreendemos que o processo de apreensão do real não pode ser isolado das determinações históricas e culturais que o engendraram. Ao sugerir que as ações desenvolvidas pelo sujeito no âmbito social são resultantes das determinações históricas, o autor não nega as individualidades, tampouco a possibilidade das transformações. É exatamente pela contradição sujeito-meio, pela dialética existente entre realidade objetiva e subjetiva que se tecem as ações humanas como sujeitos históricos.

Considerando as múltiplas determinações que orientam a atividade humana, é imprescindível a apreensão das contradições presentes no contexto analisado para compreendermos as sínteses que culminam na produção desta realidade. Desse modo, valer-nos-emos do materialismo histórico-dialético, método proposto por Marx, por considerar que a realidade está em constante movimento. Logo, para apreendê-la, há que se compreenderem os limites históricos da própria pesquisa que é realizada a partir de um determinado lugar. Ademais, a síntese a ser apreendida se converterá em uma nova tese, que será posteriormente negada para o surgimento de uma nova síntese em um constante movimento dialético.

O tema da subjetividade encontra lugar na pesquisa qualitativa pela possibilidade de explicar os aspectos objetivos de uma dada realidade social que constrói significações geradas a partir da tessitura resultante das contradições advindas da dialética sujeito-meio. O conceito de subjetividade concebido como

síntese da dialética individual/social em que se compreende a formação de um sujeito que é situado histórica e culturalmente, portanto, que produz ao mesmo tempo em que é produzido, possibilita-nos superar a visão dicotomizada e fragmentada da realidade. Para González Rey (2005, p. 19), “[...] o conceito de subjetividade nos permite transcender a taxonomia de categorias pontuais e fragmentadas que historicamente tem sido usada pela Psicologia para referir-se a comportamentos concretos nas diversas esferas do sujeito”.

Esta pesquisa, portanto, é de natureza qualitativa com uma abordagem crítica, cujo delineamento, estudo de caso, será orientado a partir da epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2004) e dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Nesse sentido, “[...] a pesquisa qualitativa que assume os princípios da Epistemologia Qualitativa se caracteriza pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo dos casos singulares” (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 4).

A abordagem qualitativa responde às necessidades das pesquisas realizadas na área educacional por apresentar possibilidades de investigação a partir de um enfoque interpretativo. Norteia também o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a serem investigados, favorecendo o entendimento de seu contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Possibilita, pois, a aplicação de metodologias eficientes para estudos relacionados aos fenômenos humanos e sociais, por apresentar também como características próprias desse campo a complexidade e o dinamismo (MINAYO, 1994).

O aspecto construtivo-interpretativo da pesquisa é dado pela dimensão processual na sua elaboração. Ou seja, a produção de conhecimento é uma produção humana e, assim sendo, não é dada a conhecer de maneira pronta e acabada, uma vez que a realidade não é uma instância linear ordenada por padrões universais (GONZÁLEZ REY, 2006).

O caráter dialógico deve permear todo o processo de construção de uma pesquisa e se expressar pela rede de discussões dialéticas. Isso porque do confronto de ideias opostas se originam novas ideias, articuladas com o contexto em que a pesquisa foi produzida, considerando as implicações históricas e culturais no interior das quais se desenvolve.

A comunicação é o instrumento através do qual os sujeitos entram em contato com o mundo, de maneira mediada, operando em nível simbólico e



sintetizando os tensionamentos oriundos da relação entre suas singularidades e o ambiente conjuntural no qual estão inseridos (GONZÁLEZ REY, 2006).

Compreender o sujeito e sua constituição subjetiva individual possibilita acessar a complexidade da organização subjetiva em seu âmbito social, pois ambas as instâncias atuam de maneira articulada como constituintes e, ao mesmo tempo, constituídas numa contradição em que o universal está contido no singular, simultaneamente, e da mesma forma como o singular se materializa no universal, uma vez que “[...] *las implicaciones subjetivas del funcionamiento social, y las formas de organización de la subjetividad social, implican el estudio del sujeto individual como necesidad metodológica*” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 48).

A legitimação dos casos singulares ocorre pela possibilidade de que, partindo de uma dada realidade específica, composta por sujeitos singulares, podemos fazer relações com a totalidade dos complexos dos quais tais casos fazem parte através do desvelamento da organização subjetiva que integra o sistema no qual está contido o fenômeno.

De acordo com a ótica de Vygotsky, as palavras/signos são unidades mediadoras que nos permitem compreender o percurso da organização subjetiva do sujeito, quando considerado elemento histórico e cultural, que, a partir de um movimento dialético, em face da emocionalidade e de demais aspectos da singularidade, entram numa contradição para a elaboração do que podemos chamar de síntese subjetiva.

A relevância dos signos ocorre a partir da compreensão de que eles são unidades básicas da linguagem, que, por sua vez, são produzidas situadamente em um contexto histórico e cultural, materializando-se na constituição subjetiva que se objetiva a partir das significações históricas. A linguagem que congrega a articulação entre os signos os encaminha e é instrumento de mediação social.

Ao destacar a importância dos signos, devemos enfatizar que entendemos a linguagem ao mesmo tempo como mediação da subjetividade e como instrumento produzido social e historicamente, materializando, assim, as significações construídas no processo social e histórico. A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico. (AGUIAR, 2015, p. 158).

Compreendida a relevância dos signos, instrumento de mediação da subjetividade, construído de maneira situada histórica e culturalmente, colocamo-nos

frente ao desafio: como acessar os sentidos que, embora sejam constituídos dialeticamente a partir da produção dos significados, estão além das aparências ou da captação sensorial? De acordo com Vygotsky (1982), para acessar um movimento que se passa no interior do sujeito, deve-se torná-lo externo a partir da sua vinculação com outra atividade externa. Desse modo, a palavra com significado se constitui unidade de análise, pois, por meio da palavra, encontra-se a convergência entre a significação em seu aspecto histórico e cultural e a evocação dos sentidos presentes no sujeito.

Há que se considerar a dialética objetividade/subjetividade e sua repercussão na constituição do sujeito mediante a apropriação da realidade social. Tais apropriações não desfazem ou anulam as formações emocionais pré-existentes, que, em muitos casos, fundamentam-se em ideias pré-concebidas, paradigmas ideológicos, visões fragmentadas, entre outros (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Assim, a organização subjetiva catalisa experiência de vida do sujeito, conteúdos disseminados por instituições consagradas culturalmente, trocas afetivas, formações disciplinares, conteúdos simbólicos e demais elaborações oriundas de um determinado contexto histórico e cultural. Logo, o sujeito sintetiza essas múltiplas determinações, trazendo consigo a resultante desses tensionamentos e congregando em si o singular e o universal.

A emergência do sujeito investigador, assim como do sujeito investigado, legitima-se pela consideração da investigação como processo de comunicação que reconhece a possibilidade de expressão autêntica dos sujeitos estudados. Ambos, investigador e sujeito investigado, desenvolvem um diálogo em que intervêm de forma autêntica através de suas reflexões e de suas histórias, processos facilitadores da produção de sentidos.

González Rey (2005) destaca o processo comunicacional como espaço privilegiado para que o pesquisador possa ter acesso às configurações subjetivas, pois, a partir de uma perspectiva dialógica, é possível compreender os elementos históricos e culturais que atuam sobre os sujeitos frente aos conflitos e tensionamentos e a forma como os sujeitos representam e objetivam a realidade que os circunda.

O reconhecimento do caráter ativo do investigador não é apenas um fato isolado que se consegue com um pouco de boa vontade; é um momento essencial de toda uma aproximação metodológica diferente. A produção de conhecimento é

um processo teórico comprometido com uma realidade que o desafia constantemente desde o momento empírico. Desafio que representa uma via de confrontação entre o estudado e o modelo teórico usado em sua significação. Dessa confrontação vão depender tanto o desenvolvimento do modelo teórico como o aumento de sua capacidade para gerar novas zonas de sentido sobre a realidade estudada.

Logo, o desenvolvimento desta pesquisa se deu mediante a observância e a utilização de categorias teóricas com as quais se tornou possível a relação do fenômeno pesquisado com os pressupostos encontrados no materialismo histórico-dialético, entre os quais podemos citar historicidade, determinações, mediações, dialética e totalidade. Entretanto, pelo dinamismo da história, das demandas sociais e da concretude temporal a partir da qual se configura a subjetividade humana, foi possível construir novos elementos teóricos no instante da produção da pesquisa.

### **3.1 O estudo de caso**

O estudo de caso é, por definição, um delineamento de pesquisas que traz um conjunto de ferramentas metodológicas que direcionam seu enfoque para uma instância particular e delimitada de um determinado fenômeno apresentado em um dado contexto. Segundo André (1984), essa instância pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa etc.

Os estudos de caso visam destacar o fenômeno em seu caráter idiossincrático e particular, legitimando-o através de sua peculiaridade. É um recurso para a compreensão de determinada situação, garantindo seu caráter unitário, considerando essa unidade como um todo, inclusive seu desenvolvimento. “O ‘caso’ é, assim, um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. É, portanto, um instrumento empírico que estuda fenômenos contemporâneos em seu cotidiano, atuando onde os fatos não foram elucidados e os limites entre o fenômeno

estudado e o contexto ao qual se encontra não foram esclarecidos. Assim, optamos pelo estudo de caso único por encontrarmos, na escola pesquisada, singularidades que a destacam e a diferenciam no âmbito do Sistema Municipal de Educação. Em seguida, explicitamos tais particularidades.

Na visão de Ponte (2006), denomina-se estudo de caso quando o objeto de estudo vem a ser uma entidade como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou até mesmo uma unidade social, sempre buscando o aprofundamento nas respostas de “como” e “por quê”, dando o caráter único e específico ao caso. Para o autor,

[...] é uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE, 2006, p. 107).

Os estudos de caso objetivam realizar descobertas, ainda que se tenha partido de alguns pressupostos. Os elementos que emergirão da prática da pesquisa é que vão orientar os resultados, pois é por meio dos dados que se chegarão às devidas conclusões. Ou seja, muitos aspectos imprevistos aparecerão durante a pesquisa, chamando a atenção do pesquisador para a necessidade de flexibilizar seu olhar em relação às previsões preestabelecidas.

De acordo com André (1984), esse delineamento de pesquisa deve considerar sobremaneira a “interpretação em contexto”, ou seja, o fenômeno não pode ser desvinculado de seu contexto sócio-histórico, uma vez que os fatos não ocorrem de maneira isolada, sem relação direta com a conjuntura política, cultural e histórica na qual estão inseridos.

A justificativa para este estudo de caso se ancora no fato de a escola para a qual foi proposto o desenvolvimento da pesquisa ser uma das mais numerosas do município de Maranguape e de estar, proporcionalmente, entre as que apresentam maior quantitativo de alunos com deficiência incluídos. Tal realidade orientou a Secretaria de Educação do Município a escolher a escola para ser a primeira a receber a Sala de Recursos Multifuncionais, sendo, portanto, a primeira a ofertar a AEE. Contraditoriamente, uma queixa constante do núcleo gestor e dos professores do AEE é a resistência de boa parte dos professores regentes de sala em

modificarem suas práticas pedagógicas para atenderem as demandas dos alunos com deficiência.

Com o advento da Sala de Recursos Multifuncionais, uma série de movimentações em torno do tema da inclusão foi incorporada à dinâmica da escola. Formações de professores para as práticas inclusivas, oficinas de confecção de jogos pedagógicos inclusivos, palestras, minicursos, rodas de conversa, entre outros, passaram a fazer parte do cotidiano da escola. De forma relacionada às questões de pesquisa, este estudo de caso buscou responder a tais indagações: como justificar a resistência de alguns professores em mudar suas estratégias pedagógicas? Seria possível a coexistência de discursos doravante inclusivos e velhos hábitos excludentes?

Por considerar a perspectiva dialética como método de análise, compreendemos que os comportamentos resistentes não emergem apenas por uma questão volitiva, pela vontade ou desejo dos professores dissociados de um contexto mais amplo. Eis a razão pela qual, ao investigarmos a fala dos professores e localizarmos a palavra com significados, buscaremos explicitar os núcleos de significações a partir dos quais poderemos ter acesso aos sentidos que são as zonas mais estáveis.

Com isso, fizemos a relação com a historicidade e a cultura na qual se produziram esses sentidos. Ou seja, haveremos de relacionar a síntese produzida pelos sujeitos da pesquisa com a *totalidade das coisas*, ou seja, com o cenário conjuntural que os cerca, porque entendemos que os sujeitos se fazem na própria história na medida em que a produzem.

Portanto, é relevante destacar o caráter dialético desse formato de pesquisa, pois, segundo André (1984), o estudo de caso por vezes se depara com pontos conflitantes em um dado processo social. Logo, o pesquisador necessita responder às divergentes questões existentes na realidade em estudo. Isso é feito por meio das explicações, das representações e interpretações da realidade pesquisada e a partir das representações e interpretações oriundas dos relatos dos informantes.

Para Stake (1999) e Yin (2001), a dinâmica do estudo de caso, em sua maioria, não é linear, ou seja, são raros os casos em que as pesquisas terminam seguindo a mesma direção que começaram. O estudo de caso sofre mudanças a partir do contato com novas informações extraídas do campo, do contexto. Isso não

quer dizer que devam ocorrer mudanças nas questões iniciais, entretanto, com a incorporação de novos elementos emergidos da prática, pode-se tomar outros rumos diferentes daqueles pensados no início da pesquisa.

Dooley (2002) fala sobre a utilização do estudo de caso por pesquisadores de várias áreas, no desenvolvimento de teorias, na produção de novas teorias, na contestação de teorias, na explicação de uma determinada situação, na fundamentação para tomada de decisões na busca da elucidação e resolução de problemas, bem como na exploração ou na descrição de um determinado objeto ou fenômeno.

Segundo Stake (1999), a importância do estudo de caso como delineamento metodológico de pesquisa vai além da elucidação do caso específico que se pretende pesquisar. A pesquisa extrapola os limites do objeto e pode ser aplicada em contextos mais gerais. Ou seja, partindo-se de uma base específica, pode-se ampliar para o geral, a partir da contribuição de uma micro para uma macrorrealidade.

[...] dos casos particulares, as pessoas podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações. (STAKE, 1999, p. 78).

Pantton (1990) compartilha da mesma visão de Stake (1999) quando expõe que as conclusões do estudo de caso possibilitam sua superação, pois podem referenciar a análise de outros casos, considerando as singularidades da conjuntura na qual ocorre cada situação.

Na perspectiva de Ponte (2006), o estudo de caso pode funcionar de algumas maneiras. Pode-se apresentar como um exemplo, sendo este positivo ou negativo, ou como um caso excepcional, dada a sua raridade, ou ainda como um exemplo neutro.

Na condição de exemplo positivo, um caso pode ser pesquisado ao se destacar por sua peculiaridade em determinado contexto. Ele explicita como ocorre tal situação exitosa. Nessa realidade, o caso é tido como exemplo por se situar em determinadas condições e se apresentar de forma bem-sucedida.

De maneira negativa, o caso apresentará os fatores críticos que resultam no insucesso de determinado programa ou situação. O estudo explicita os fatores que impedem que os objetivos e metas sejam atingidos no espaço em questão,

obtendo-se as explicações e mostrando os porquês dos fracassos encontrados. Para Ponte (2006, p. 107), “[...] trata-se, então, de um contraexemplo, que nega aquilo que era dado como certo”.

Os estudos de casos podem ser, ainda, um exemplo “excepcional” ou “relativamente neutro”. O primeiro ocorre quando se trata de uma situação rara, pouco explorada, mas que nos possibilita compreender melhor como funcionam os casos mais comuns. O segundo, por sua vez, caracteriza-se por não se tendenciar por exemplos positivos nem negativos. São casos típicos dentro de determinado espaço, grupo ou população. Esses casos despertam o interesse por apresentarem algo de novo no que concerne ao objeto de estudo.

Ponte (2006), entretanto, ressalta que, em qualquer uma das situações acima mencionadas, um caso sempre se caracteriza como tal, mediante uma unidade definida, particularizada, singular, que ocorre de forma diretamente ligada a um dado contexto. Portanto, o que configura o caso do modo como ele é são exatamente as suas singularidades,

[...] as suas influências internas, a sua história, a sua natureza, de igual modo as suas influências externas, próximas e distantes, diretas e indiretas que partem do seu contexto e o influencia. Por isso, no estudo de um caso, seja ele qual for, é sempre preciso dar atenção à sua história (o modo como se desenvolveu) e ao seu contexto (os elementos exteriores, quer da realidade local, quer de natureza social e sistêmica que mais o influenciaram). (PONTE, 2006, p. 108).

Entendemos que o estudo de caso se coaduna com o objetivo desta pesquisa, que visa refletir sobre a constituição subjetiva do profissional docente e suas implicações na dinâmica de sala de aula e na apropriação das práticas pedagógicas inclusivas em uma escola no município de Maranguape-CE. Nessa direção, os estudos realizados a partir dos referenciais dispostos na epistemologia qualitativa destacam a singularidade do caso como um dos elementos fundantes da pesquisa.

Assim, através das singularidades encontradas no caso que nos propomos a conhecer, foi possível fazer relação com as determinações que orientam as concepções, os discursos e as práticas pedagógicas da escola. Cientes de que essa relação concepções-discursos-práticas nem sempre é harmônica ou caminha na mesma direção, buscaremos encontrar os pontos de convergência e divergência

que serão fundamentais para explicitar o modo como os processos subjetivos têm se constituído em suas esferas individuais e sociais.

### **3.2 O lócus da pesquisa**

A escola na qual construímos a pesquisa se localiza no distrito de Sapupara, em Maranguape-CE. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Maranguape é um município do Estado do Ceará, no Nordeste Brasileiro, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), distante 27 km da capital. O topônimo “Maranguape” vem do tupi-guarani “maragoab”, que significa “Vale da Batalha”. O nome é uma alusão ao cacique da tribo indígena existente na região. Inicialmente, a cidade era denominada Alto da Vila, depois Outra Banda e, desde 1760, Maranguape.

O município possui uma área total de 590,824 km<sup>2</sup>, população de 126.486 habitantes. Podem ser contabilizadas 116 unidades escolares, nas esferas municipal, estadual e privadas e um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

A escola pesquisada integra a rede pública municipal desse município, sendo uma das maiores em termos de quantidade de alunos. Além disso, ela foi a primeira escola a receber uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM). A escolha dessa unidade para receber a primeira SRM se deu por dois motivos, como apresentaremos a seguir.

O primeiro tem a ver com o aspecto logístico, haja vista que esse distrito se localiza geograficamente na rota de ligação dos demais distritos da cidade, o que facilitaria o atendimento dos alunos oriundos de outras escolas, já que a proposta das salas de recursos é o atendimento dos estudantes da própria escola na qual se localiza e das escolas do entorno que porventura não possuem o serviço. O segundo motivo se relacionou com o fato de ser a escola com o maior número de alunos que são público-alvo da educação especial incluídos em salas comuns, bem como por ter usuários do Atendimento Educacional Especializado em contraturno.

É importante mencionar que a oferta dos serviços educacionais disponibilizados pela escola pesquisada se estende desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o nono ano, além das modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial/AEE. Entre os projetos existentes, podemos citar Novo



Mais Educação, Projeto Leitores Nota 10, Projeto Autonomia e Projeto Frequência. No ano de 2017, período em que foi realizada a apreensão das informações *in loco*, a escola apresentava a caracterização disposta no quadro a seguir:

Quadro 1 – Caracterização do lócus da pesquisa

Total de professores		Educação Especial	Formação dos professores	Total geral de alunos	Total de alunos público-alvo da educação especial	Total de alunos que fazem o AEE
Ensino Fundamental						
Anos iniciais	Anos finais	AEE				
22	21	3	Pedagogia 22 L. Portuguesa 2 Português/Inglês 4 Matemática 4 História 2 Educação Física 3 Ciências da Religião 3 Pedagogia com especialização em Educação Especial 3	791	12	52

Fonte: Elaboração própria (2020).

Como pode ser visto, a escola pesquisada oferta desde os anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental. Cumpre ressaltar que, do quantitativo de 52 alunos público-alvo da educação especial, 12 são da própria escola e 40 são oriundos de escolas vizinhas que não possuem Salas de Recursos Multifuncionais. Por se caracterizar “escola polo” na oferta do AEE, a unidade sedia as formações de professores de sala comum.

### 3.3 Os sujeitos participantes da pesquisa

No processo de definição dos sujeitos da pesquisa, coube ao pesquisador atentar para as demandas que apareceram em seu curso, mediante sua imersão e implicação com o universo de pesquisa. A partir do conhecimento e do envolvimento com o campo de pesquisa, foram selecionados estrategicamente os sujeitos participantes. De acordo com González Rey (2005), esse movimento de escolha por esse, e não por aquele sujeito, já se constitui hipótese, uma vez que a realidade e os sentidos ainda não se revelaram de maneira nítida.

O pesquisador qualitativo define os grupos em função das necessidades que vão aparecendo no transcorrer da pesquisa, e a primeira atitude a ser tomada antes de selecionar alguém é envolver-se no campo para observar, conversar e conhecer, de forma geral, as peculiaridades do contexto em que a pesquisa será desenvolvida: a seleção do grupo vai envolver hipóteses feitas pelo pesquisador. Posteriormente e conhecendo os

aspectos da organização e do funcionamento do espaço social a ser estudado, o pesquisador passará a participar de diferentes atividades organizadas dentro de tal espaço. Nesse trânsito pelo campo, aparecerão as primeiras hipóteses a serem organizadas em conceitos e reflexões que servirão de base para o modelo condutor do processo de construção. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 110).

Na tentativa de fugir dos modelos predefinidos e do instrumentalismo condicionante, destacamos alguns sujeitos que puderam contribuir para o desvelamento das significações e as construções simbólicas no interior da escola. Foram eles os professores que possuíam alunos público-alvo da educação especial em sua turma, que se interessaram em participar da pesquisa.

Ao pesquisarmos a subjetividade docente, buscamos compreender o movimento de resistência à inclusão escolar. Logo, acessar as significações do sujeito professor que é a figura central no processo de ensino foi o caminho para apreendermos as mediações que decorrem do contato com a realidade histórica e cultural, que, por sua vez, configuram suas subjetividades, tanto no âmbito individual quanto no coletivo que compõe a escola.

Compreendendo que o professor é o sujeito central de nossa pesquisa, haja vista que se apresenta como o autor das práticas de ensino que favorecem ou não a aprendizagem do aluno no contexto de sala de aula, selecionamos aqueles que apresentam maior resistência ao processo de inclusão escolar. Para tanto, utilizamos um instrumento/meio para que os professores pudessem se expressar livremente por meio de uma produção escrita.

Destacamos que o instrumento utilizado para que fossem evidenciados os sujeitos da pesquisa se restringiu ao momento no qual o professor pôde organizar suas ideias sobre a temática da inclusão. Com isso, não tivemos a pretensão de rotular o professor ou ainda cristalizar as respostas apresentadas à sua trajetória docente.

Após apresentarmos a pesquisa ao grupo, solicitamos que todos os professores, exceto aqueles do AEE, respondessem a algumas questões (*vide* Apêndice A) em que poderiam discorrer sobre suas concepções a respeito da inclusão escolar. Após entregarmos as perguntas geradoras, sugerimos um tempo de 30 minutos para que respondessem enquanto aguardávamos no local.

Esse instrumento nos possibilitou uma primeira aproximação com aqueles que seriam os sujeitos da pesquisa. Isso porque eles puderam escrever livremente sobre o que pensavam a respeito da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

Assim, três foram as professoras que se destacaram por manifestarem maior resistência à inclusão escolar, expressa mediante as respostas obtidas nas questões iniciais. Por se tratar de sujeitos que realizam uma mesma atividade, referir-nos-emos a eles, a partir de então, como: professora 1, professora 2 e professora 3, como forma de garantirmos a preservação de suas identidades e diferenciarmos elas entre si.

Em seguida, realizamos o segundo procedimento, que, relacionado ao primeiro, evidenciou quais aqueles que seriam os sujeitos da pesquisa. Trata-se da observação direta em sala de aula, considerando alguns aspectos previamente estabelecidos mediante um formulário de observação direta (*vide* Apêndice B). O critério da observação se deu mediante as respostas às questões aplicadas com todos os professores. Assim, realizamos esse segundo procedimento apenas nas salas das professoras que se destacaram em suas respostas por manifestarem resistência à inclusão escolar.

Foram realizadas três observações, uma em cada sala em que foram realizadas as videografias. É válido destacar que as observações ocorreram sem modificar a dinâmica do planejamento das aulas, em dias aleatórios, com consentimento das professoras. Em seguida, agendamos os dias para a realização das filmagens e solicitamos que preparassem as atividades a serem registradas.

Para uma melhor compreensão do leitor acerca da escolha dessas três professoras, apresentaremos, a seguir, o processo de seleção com base em seus discursos e observações em sala de aula.

### ***3.3.1 As três professoras selecionadas e seus discursos de resistência***

Como expressão de resistência, podemos observar, na fala da professora 1, que, ao ser perguntada sobre sua opinião acerca da inclusão escolar, ela respondeu: “Respeito a opinião do MEC com relação à inclusão, mas penso que as pessoas com deficiência ou transtorno deveriam frequentar lugares adequados para eles (APAE)”. Como podemos observar, a professora demonstra que os alunos público-alvo da educação especial deveriam ser escolarizados em locais separados, mesmo justificando seu posicionamento numa suposta adequação que lhes garantiria um melhor rendimento escolar.

A professora 2, embora tenha respondido que a inclusão escolar já conquistou seu espaço como concepção pedagógica e oferta escolar, demonstra algumas contradições no tocante às estratégias utilizadas para mediação da aprendizagem de sua aluna com deficiência. Isso porque ela desenvolve atividades desconectadas dos conteúdos programáticos desenvolvidos com o restante da turma, embora justifique a aplicação da atividade ao uso social e ao desenvolvimento de sua autonomia. Outro aspecto relevante foi que, ao longo da observação em sala, a professora não sugeriu atividades que propiciassem as interações e as trocas entre a aluna com deficiência e os demais colegas da turma.

No caso da professora 3, foi possível perceber, durante a etapa da observação, a utilização de alguns recursos pedagógicos voltados para o favorecimento da aprendizagem de sua aluna com deficiência. Trata-se da aplicação de alguns jogos de conteúdos matemáticos que poderiam estabelecer um certo vínculo com o conteúdo abordado para o restante da turma. Contudo, ao ser perguntada sobre o planejamento, a professora relatou que a aluna não avançava nos conteúdos e, portanto, ela constantemente utilizava os mesmos recursos acima descritos. Pôde-se, então, perceber que a professora possui uma baixa expectativa com relação às aprendizagens escolares da aluna.

Como foi possível perceber, as professoras apresentaram rejeição à inclusão escolar, expressa no discurso ou na prática pedagógica, por meio do baixo investimento na aprendizagem do aluno ou da superproteção. Várias são as faces da resistência, de modo que se materializa no fazer docente e segrega o aluno mesmo no interior da sala de aula.

### **3.4 Procedimentos da pesquisa**

Com o olhar voltado para o objetivo de analisar a relação entre a constituição subjetiva e as práticas pedagógicas dos professores frente às demandas da inclusão escolar, buscamos compreender as determinações que orientam os professores na realização de suas atividades, que, por vezes, levam-nos a resistirem à mudança de suas práticas pedagógicas.

No entanto, temos consciência de que o real não se deixa apreender em uma análise imediata, ou seja, a aparência não revela de maneira direta a essência. Kosik (1976) apresenta a ideia de pseudoconcreticidade, em que mostra que a

realidade pode ser discernida em duas dimensões: o fenômeno e a essência. Sem a presença das mediações, o fenômeno não explicita a essência de uma determinada realidade. Assim, a pseudoconcreticidade encortina a realidade, de maneira a revelar apenas:

O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem na superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens [...]; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais, e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens. (KOSIK, 1976, p. 11).

Para uma análise mais concreta da realidade, mesmo ao compreender que o real se encontra na esteira de um processo histórico e que, portanto, é dinâmico e mutável, não podemos prescindir de algumas categorias que nos possibilitam apreender a realidade de modo a relacioná-la à sua totalidade, mediante a compreensão de que as partes integrantes de uma dada realidade contêm o seu todo.

Posto isso, trabalhamos com procedimentos e técnicas que consideraram as categorias, já discutidas nos tópicos teóricos, a saber, historicidade, dialética, mediação, totalidade, significado e sentido. Logo, para efeito desta pesquisa, utilizamos a autoconfrontação simples e cruzada e a observação direta. A autoconfrontação chama a uma reflexão dos professores acerca de sua própria prática ao se auto-observarem a partir do material videogravado. Já a observação direta atua como um instrumento potencial para a compreensão do fenômeno pesquisado. A seguir, apresentaremos a aplicação desses procedimentos.

### **3.4.1 Observação direta**

Segundo Yin (2001), o pesquisador pode encontrar ao seu alcance comportamentos e condições ambientais importantes para a pesquisa. Tal observação contribui para o desvelamento do caso, pois

[...] as provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado. Se o estudo de caso for sobre uma nova tecnologia, por exemplo, observar essa tecnologia no ambiente de trabalho prestará uma ajuda inestimável para se compreender os limites ou os problemas dessa nova tecnologia. Da mesma forma, as observações feitas em um bairro ou em uma unidade organizacional trarão

uma nova dimensão na hora de compreender tanto o contexto quanto o fenômeno que está sob estudo. (YIN, 2001, p. 115).

A observação direta foi realizada nas salas de aula das três professoras participantes da pesquisa. Em todos os casos se teve subsídio para analisar suas práticas pedagógicas dentro de um determinado tempo e espaço. A partir dos registros extraídos da observação, tornou-se possível confrontá-los com os elementos no instante da autoconfrontação simples e cruzada.

As observações podem variar de atividades formais e atividades informais de coleta de dados. Mais formalmente, podem se desenvolver protocolos de observação como parte do protocolo do estudo de caso e pode-se pedir ao pesquisador de campo para avaliar a incidência de certos tipos de comportamento durante certos períodos de tempo no campo. Incluem-se aqui observações de reuniões, atividades de passeio, trabalho de fábrica, salas de aula e outras atividades semelhantes. (YIN, 2001, p. 115).

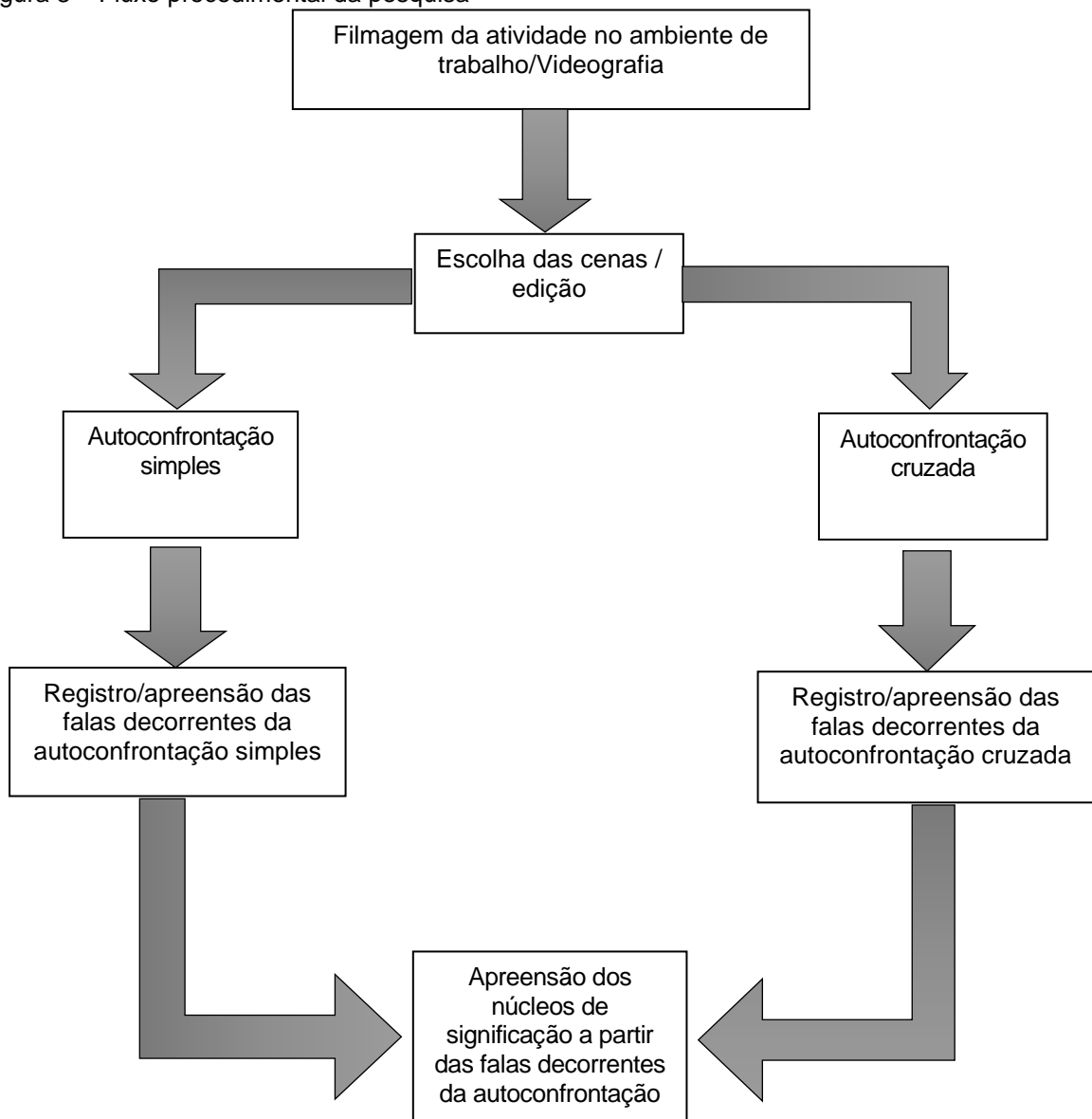
Assim, foram realizadas as observações com intuito de confrontar as convergências e divergências entre as questões iniciais e as práticas observadas em sala de aula. Após os professores terem se expressado sobre seus posicionamentos acerca da inclusão escolar, foram observadas as práticas pedagógicas daquelas que apresentaram maior resistência.

Para auxiliar o processo de observação, foi elaborado um formulário com os seguintes pontos: 1) descrição da atividade; 2) aspectos observados; 3) e descrição dos aspectos. No item “aspectos observados”, atentamos para questões relativas a planejamento, participação do aluno com deficiência nas atividades propostas em sala, estratégias de ensino, relação professor-aluno, relação entre alunos, autonomia dos alunos, gestão e organização de sala.

### **3.4.2 Autoconfrontação**

A partir da autoconfrontação foi possível capturar as falas dos sujeitos através das quais foi possível avançar rumo ao segundo momento expresso a partir dos núcleos de significação. O discurso dos professores extraído a partir do confronto com sua própria atividade pedagógica é permeado de emocionalidade e carregado de significados e sentidos que são produzidos em um contexto institucional no qual estão inseridos, em articulação com a realidade social. Com base em Aguiar e Ozella (2013) e em Clot (2007, 2010), apresentaremos o que podemos chamar de fluxo procedimental da pesquisa.

Figura 3 – Fluxo procedimental da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2020).

De acordo com Ribeiro (2011), a autoconfrontação é caracterizada como uma técnica de pesquisa cujo objetivo se volta para propiciar ao sujeito um confronto com sua prática profissional por meio de uma auto-observação, viabilizada a partir de videograções. Mediante a exposição das imagens, torna-se possível a análise de sua atividade profissional, para, então, tornar perceptível sua capacidade de agir sobre a realidade em que atua.

Clot (2006), ancorado em Vygotsky, destaca que a construção do pensamento ocorre por meio das discussões, das contradições, movida por uma dinâmica dialética que se apresenta como motor do ato interior do sujeito. Logo, a ação do sujeito sobre a realidade a partir do trabalho pode ser apreendida por uma

metodologia que considere o seu movimento. “Para isso, a análise da atividade conta com um importante recurso metodológico, que é a filmagem da atividade do sujeito” (RIBEIRO, 2011, p. 123).

Importa destacar que a imagem em si é um recurso que permite ao sujeito revisitar a sua atividade e realizar uma leitura da ação realizada, movimento que se constitui como um aspecto da atividade. Expressa apenas os elementos mais superficiais da atividade. Para adentrar os níveis mais profundos e desvelar os significados e sentidos que movem a ação, faz-se necessário que, a partir da leitura das imagens, os profissionais evoquem motivos, escolhas, decisões que os orientam.

Assim, os registros capturados através da videografia não encerram por si só os elementos contidos na atividade pesquisada. No que se segue à captação das imagens, dá-se o trabalho de análise na busca por apreender a realidade para além de sua aparência imediata, haja vista que o real não se deixa apreender apenas por meio da captação sensório-perceptual.

Ao serem confrontados a partir da experiência de assistir e refletir sobre sua própria ação no contexto do trabalho, os sujeitos são chamados a estabelecer um elo entre suas práticas, a construção discursiva sobre essas práticas e suas posturas frente aos discursos elaborados a partir da reflexão sobre a ação. Isso porque, ao se deparar com o vivido, é comum que o sujeito reaja com estranhamento, de modo que se vê diante de questionamentos oriundos de fatores intrínsecos e extrínsecos que, dialeticamente, constituem-no e o provocam a reconstruir suas atividades e os sentidos delas decorrentes.

A experiência decorrente da autoconfrontação aponta para a elaboração de uma nova consciência, no instante em que promove uma ruptura no olhar cristalizado do fazer cotidiano. No instante em que o sujeito se vê na condição de expectador de sua própria prática, torna-se possível a reflexão sobre os construtos que orientam suas práticas e os automatismos que desfavorecem a autocrítica frente às mudanças impostas pela realidade na qual está inserido. Para Souza (2003, p. 85), o “[...] sujeito se dá conta daquilo que nele é diferente, não reconhecível como parte de si próprio” e, posteriormente, isso lhe permite assimilar e incorporar essa visão em sua consciência como algo familiar.

É relevante destacar que, no processo do desenvolvimento e aplicação da autoconfrontação, deve-se atentar para a diferenciação entre a função assumida pelo pesquisador e pelos agentes da atividade a serem analisados. A



autoconfrontação não deve ocupar o lugar da atividade em análise. Antes, deve extrair da atividade de trabalho as reflexões e produções de sentidos decorrentes do confronto promovido ao evocar a prática profissional por meio das imagens coletadas por meio da videografia. Assim,

A atividade sobre a atividade em que se constitui a autoconfrontação não pode substituir a atividade mesma, uma vez que, nessa segunda fase, o processo de produção de sentido é realizado a partir do trabalho observado no suporte vídeo. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 33).

De acordo com Ribeiro (2011), a autoconfrontação tem sido utilizada em pesquisas que buscam compreender a prática docente. A atividade docente, por sua vez, não pode ser isolada de seu contexto histórico e cultural, e, portanto, devem-se observar as determinações a que está sujeita, de modo a evitar particularizar o fazer docente em detrimento do sistema no qual está inserido. No entanto, há que se considerar o professor como sujeito histórico e, por sua vez, sujeito de transformação. Assim, a autoconfrontação se propõe a descrever, apreender e favorecer o *desenvolvimento contínuo* da prática docente.

Quadro 2 – Autoconfrontação: uma reflexão sobre a imagem em ação

<b>Etapa</b>	<b>Tipificação</b>	<b>Descrição</b>
Filmagem	Captação das atividades no ambiente do trabalho	Foram registradas as práticas pedagógicas dos professores a partir da filmagem de algumas aulas em que os professores desenvolvem atividades definidas em seu planejamento
Seleção e organização das cenas	Revisão dos vídeos e seleção das cenas que serão apresentadas aos sujeitos da pesquisa	Realizadas as filmagens, assistimos, em sua totalidade, e selecionamos os trechos que foram apresentados nas etapas da autoconfrontação simples e cruzada.
Aplicação da autoconfrontação simples	Apresentação individual das atividades capturadas nos vídeos e registro do discurso decorrente da auto-observação e das significações produzidas nesse instante desse confronto.	Captação do discurso elaborado frente à observação da atividade. Nesse instante apreendemos a produção de significados expressos por meio das falas sem nos prendermos aos aspectos descritivos/explicativos
Aplicação da autoconfrontação cruzada	Apresentação das atividades registradas em vídeo com a participação do pesquisador, do sujeito da pesquisa e um colega de trabalho.	Esta etapa se desenvolveu mediante a interação e o confronto entre pesquisador, os sujeitos da pesquisa e os colegas de trabalho convidados. Dessas discussões de caráter dialógico foram apreendidas novas significações.

Fonte: Elaboração própria (2020).

É relevante destacar que a autoconfrontação parte da atividade realizada, mas a supera. Isso porque, a partir da relação que se faz do *real da atividade* com as prescrições e as condições objetivas onde se desenvolve a atividade, torna-se possível acessar um aspecto não aparente na realização imediata da atividade. Trata-se das observações dos trabalhadores frente às ações que não se concretizaram, das forças que se opuseram à realização de suas atividades e dos sentimentos que lhes advêm frente a esse conjunto de forças que se aliam para realização ou não realização de seu agir.

A partir da utilização das imagens e do som, tornaram-se possíveis a apreensão e a construção de novos sentidos por meio da reflexão sobre a prática profissional e do confronto intersubjetivo que se realiza com o outro. Esse fluxo de significações pode gerar ressignificações que poderão se refletir na prática cotidiana dos professores, ampliando, assim, o seu poder de agir. Assim,

O ato de 'confrontar-se' com a própria imagem nem sempre gera a mesma reação em cada trabalhador. A sensação de estranhamento do pesquisado é desencadeada pela mediação da própria imagem através de um instrumento técnico. Ou seja, o trabalhador lida com sua imagem interna e externa ao mesmo tempo. (DREY, 2008, p. 11).

Por considerar que a análise da própria imagem no contexto do trabalho pode gerar reflexões sobre a atividade realizada, nos propusemos a construir a autoconfrontação simples. Por outro lado, compreendemos que a visão do outro é constitutiva do sujeito, uma vez que as individualidades são sínteses de múltiplas relações que se tecem em um determinado tempo histórico. Para contemplar essa dimensão do eu-outro, construiremos a autoconfrontação cruzada. Em seguida, detalharemos a realização da autoconfrontação simples e cruzada.

#### 3.4.2.1 Autoconfrontação simples

O processo de autoconfrontação simples se inicia com a captação das cenas das atividades práticas dos sujeitos da pesquisa em seu ambiente de trabalho. Essa técnica consiste na videografia. Feito isso, o pesquisador faz a seleção/edição das partes que serão apresentadas aos profissionais. Em seguida, ele se reunirá com os sujeitos para juntos assistirem as cenas selecionadas. A partir de então, o pesquisador fará algumas mediações no sentido de extrair as falas dos profissionais mediante a exposição de suas tarefas de trabalho.

A proposta da autoconfrontação objetiva propiciar ao sujeito uma observação de si mesmo de uma perspectiva exterior àquela vivida no interior de suas tarefas, frente à figura do pesquisador. Desse confronto emergirão relações com a história de vida do sujeito, bem como de sua trajetória de formação, instigados pelas questões levantadas pelo pesquisador. Assim, a atividade para de um plano intrapsíquico, retornando ao interpsíquico.

Nesse processo de evocar o vivido para revivê-lo ocorre uma inversão de lugares, uma vez que a atividade vivida passa a ser recurso para uma nova experiência, de modo que a vivência anterior chama uma nova experiência, que envolve não apenas a experiência realizada, mas também a não realizada. Nesse instante são evidenciadas as lacunas deixadas por aquilo que se pretendeu fazer e não foi feito. Eis uma nova fonte de reflexão, o realizado e a trajetória que o constituiu e o não realizado e as forças que agiram para sua não existência.

O vivido, revivido em uma situação transformada, troca de lugar na atividade do sujeito. De objeto, ele se converte em meio. Nesse deslocamento, não se reencontra o vivido anterior. Descobre-se que ele continua vivo, que não é somente o que havia acontecido ou o que havia feito, mas o que não chegou a acontecer ou o que não se fez e que, eventualmente, poderia ter sido feito. Nessas conjunturas, uma clínica da atividade se empenha em organizar as migrações do vivido na atividade do sujeito para que ele possa fazer a experiência do que ele é capaz; o que é o único meio de alguém se conhecer melhor. (CLOT, 2010, p. 254).

Assim, a partir do processo de autoconfrontação simples, registramos as falas dos sujeitos a partir das quais foi possível aprender os significados atribuídos à sua própria atividade mediante a exposição das cenas videogravadas. É importante destacar que tal atividade permite evocar a fala emocionada do sujeito no instante que lhe é oportunizada e a reflexão sobre sua ação mediante as condições objetivas de trabalho nas quais se realiza sua prática docente.

Concluído o momento da captação das imagens e elaborados os episódios, agendamos com as professoras o momento da aplicação da autoconfrontação simples. Em uma sala isolada, foi apresentado, individualmente, o episódio para cada uma das professoras. De início, foi exibido o episódio sem interrupções. Em seguida, dissemos à professora que ele poderia solicitar uma pausa quando quisesse fazer algum comentário. Ao final, foram feitas algumas questões geradoras, com intuito de provocar a reflexão.

### 3.4.2.2 Autoconfrontação cruzada

A autoconfrontação cruzada consiste em apresentar as atividades videografadas para um colega de trabalho na presença do sujeito principal da pesquisa. A ideia é localizar convergências e divergências entre sujeitos que vivenciam a mesma atividade profissional, de modo a explicitar as contradições existentes no ambiente de trabalho. Essa atividade possibilita a releitura da atividade a partir das lentes elaboradas pelo outro, que é autor de outra atividade. Para Vygotsky (2003), a construção da consciência se dá por meio de *um contato social consigo mesmo*, ou seja, é na relação com o outro que é sujeito de atividades que tecemos nossas atividades que ocorrem dentro de certas condições objetivas. Assim,

[...] esses métodos permitem, igualmente, em um coletivo transformado em um novo protagonista, confrontar-se com outras experiências, aquelas vivenciadas por pares, membros do mesmo ofício, o que pode ser fator de controvérsias. Visa-se, assim, o aprofundamento da investigação. Os métodos exigem, então, que se constituam grupos de trabalho com profissionais que estejam em busca de aumentar seu poder de agir e ampliar seu domínio sobre seu ofício. (ROGER, 2013, p. 13).

No desenvolvimento da autoconfrontação cruzada, o pesquisador faz a exposição da atividade da professora que é sujeito da pesquisa e solicita que a professora convidada elabore seus comentários sobre a atividade apresentada, considerando seu lugar de fala. Esse processo possibilitará um novo confronto entre o sujeito da atividade e o olhar de um outro sujeito que se constitui na atividade e que, portanto, analisa de um outro lugar, embora este seja submetido a condições de trabalho semelhantes.

As contradições e dissonâncias surgidas a partir da exposição das cenas da atividade explicitam formas agir diferenciadas sobre uma mesma atividade. Essas discrepâncias entre os modos de proceder demonstram o caráter idiossincrático dos sujeitos da ação, muito embora compartilhem um mesmo espaço e tempo histórico e cultural, o que nos revela o aspecto microgenético proposto por Vygotsky quando discorre sobre os planos genéticos. Clot (2007, 2010) destaca esse processo de trocas como um movimento propiciador de novas alternativas para a realização da mesma atividade, uma vez que, na perspectiva dialética, do confronto de ideias opostas, surgem novas ideias.

Para a viabilização da autoconfrontação cruzada, foi solicitado a cada uma das professoras participantes que elas apontassem um colega do mesmo gênero, ou

seja, que lecionasse a mesma disciplina, no mesmo ano escolar e, de igual modo, tivesse alunos com deficiência incluídos em suas turmas. Feita a escolha, agendamos a autoconfrontação com as três duplas, em momentos distintos.

Do mesmo modo como procedemos na autoconfrontação simples, iniciou-se com a exibição do episódio sem interrupção. Entretanto, foi requerido ao professor convidado que pontuasse as questões que julgasse importante discutir com o colega participante da pesquisa. Na segunda exibição, explicou-se que os professores poderiam pedir uma pausa a qualquer momento. Nesse caso, não foram realizadas intervenções diretas senão aquelas do colega convidado. Ao final das duas exibições, os professores puderam discutir os pontos de impasse observados na realização da atividade.

### **3.5 Formas de registro**

Utilizamos o diário de campo para registramos as estratégias utilizadas pelos professores para favorecer a aprendizagem desses alunos. Para nos auxiliar na captação desses registros, fizemos uso de uma câmera filmadora, mediante autorização dos professores.

#### ***3.5.1 Videografia: construção dos episódios***

A videografia tem sido utilizada como instrumento de pesquisa que, dentro da perspectiva da autoconfrontação, propõe-se a apreender a atividade do trabalhador de modo a promover o debate e a reflexão acerca da própria atividade e considerando o trabalho realizado, o trabalho não realizado e as condições em que este se desenvolve. Para Cunha, Mata e Correia (2006, p. 25),

[...] o vídeo assume um papel determinante; é possível mostrar os elementos visíveis da atividade de trabalho, os quais podem depois servir de suporte para compreender outros elementos de que ela se reveste e que escapam à simples observação – como o significado das atividades impedidas ou contrariadas.

De acordo com Clot (2006), a utilização do recurso da filmagem em que se explicitam circunstâncias cotidianas do trabalho pode promover a reflexão sobre processos cristalizados e naturalizados pela própria rotina que, muitas vezes, são automatizados pelo trabalhador a ponto de não refletir sobre tais práticas. Esse

processo de “engessamento” do modo de agir dos trabalhadores diminui o seu poder de agir e impede a evolução por meio da apropriação de novas práticas.

O vídeo pode ser utilizado não apenas como um instrumento para apreensão e compreensão de uma dada realidade, mas sobretudo para promoção da discussão e da reflexão sobre o trabalho realizado, o não realizado e as condições objetivas nas quais este se desenvolveu. Ou seja, ao compreender as determinações e mediações que moveram a realização ou a não realização do trabalho, potencializa o poder agir do trabalhador. Para Rosemberg, Barros e Petinelli-Souza (2010, p. 32),

A partir deles, podemos disparar um diálogo e construir discursos sobre o trabalho, dando visibilidade à atividade. O vídeo assume, então, um papel determinante, porque viabiliza pensar sobre os elementos visíveis da atividade de trabalho, os quais podem servir para compreender outros elementos de que ela se reveste e que escapam à simples observação, por exemplo, o sentido das atividades impedidas ou contrariadas na vida dos trabalhadores.

No entanto, na perspectiva de Baratta (1996), a filmagem denuncia apenas a parte mais aparente da atividade, aquela que se produziu a partir de múltiplas determinações materializadas no trabalho. Para o alcance dos significados e sentidos que produzidos a partir da atividade da atividade, faz-se necessário recorrer ao trabalhador. A partir das mediações, esses agentes poderão explicitar, através de sua fala permeada de significados, os motivos e intenções que os regeram na realização de tal atividade.

De facto, uma das aplicações mais frequentes da filmagem consiste na sua utilização para o desenvolvimento de entrevistas com os trabalhadores, favorecendo a recolha das suas apreciações e comentários emitidos face às estratégias que desenvolvem na actividade. As imagens contribuem para uma reflexão e um questionamento sobre os modos operatórios desenvolvidos em determinadas condições de trabalho, considerando que os saberes-fazer dos trabalhadores nem sempre são conscientes, o que acaba por dificultar a sua verbalização através de um simples questionamento directo. (CUNHA; MATA; CORREIA, 2006, p. 25).

Apesar de destacar o potencial da videografia para captação da atividade humana, em que se destaca o aspecto microgenético ou ainda o modo de fazer do sujeito, que, em contradição ao aspecto sociogenético, sintetiza essas contradições em ação, Meira (1994, p. 61) salienta que essa técnica “[...] não produz por si própria um registro completo e final da atividade investigada, e que a coleta de vídeo não é um problema trivial que pode ser reduzido à quantidade de filmes produzidos”.

Portanto, o vídeo nos dá a condição de ter acesso à dimensão mais externa/empírica da atividade. Essa aparência se constitui em relação dialética com a essência, porém, necessário é buscar as determinações que produzem os polos constitutivos da atividade. Para Soares (2011, p. 143), “[...] O vídeo nos permite alcançar o lado visível/empírico da atividade realizada, como, por exemplo, o fato de um aluno estar desenhando enquanto a professora explica o conteúdo de ciências para o restante da classe”.

Soares (2011) reflete que os componentes empíricos que aparecem no vídeo são um ponto de partida rumo à apreensão das mediações que orientam a atividade do sujeito. Isso porque a manifestação do real se torna visível a partir da aparência, pois, mesmo que a díade aparência-essência se apresente de maneira oposta, esses dois elementos que a compõem se constituem, negando-se e afirmando-se mutuamente.

Os elementos empíricos, ‘aqueles’ que emergem do vídeo, são importantes porque o pesquisador pode caminhar em direção à essência do real, isto é, pode caminhar em busca dos elementos de mediação e de contradição que constituem o sujeito e o ambiente de trabalho no qual atua [...]. (SOARES, 2011, p. 144).

Para operacionalização da captação da imagem e do som, instalaremos o equipamento (câmera filmadora) em um ponto fixo da sala de aula para que tenhamos uma visão panorâmica. Assim, as imagens capturadas abrangeram todo o contexto da sala, em que foi possível visualizar a dinâmica da atividade e as interações dela provenientes.

Para operacionalização da videografia, seguimos os seguintes passos:

- 1) Definidos os sujeitos de nossa pesquisa mediante a aplicação de uma entrevista semiestruturada e da observação em sala de aula, agendamos com os professores a realização da captação dos registros videográficos.
- 2) Os professores foram ouvidos sobre a escolha das atividades que gostariam que fossem registradas.
- 3) Para evitar tumulto, dispersão ou alteração significativa na rotina da turma, instalamos a câmera antes de os alunos entrarem em sala de aula. Fixamos a câmera em posição panorâmica, de modo que pudéssemos ter uma visão geral da sala de aula. Feito isso,

ausentamo-nos da sala e só retornamos ao final da atividade para coletar o equipamento.

### **3.6 Organização dos dados da videografia**

Frente ao extenso volume de conteúdo apreendido a partir da coleta dos vídeos, fizemos a seleção de algumas cenas, que aqui chamamos de episódios, e, em seguida, apresentamos na etapa da autoconfrontação. O critério de seleção das cenas ocorreu mediante a observância dos seguintes elementos: a) trechos que mostraram a professora apresentando a atividade; b) partes que apresentaram a interação entre os alunos; c) situações que evidenciaram a participação ou o isolamento dos alunos com deficiência; d) trechos que mostraram a postura da professora frente às demandas no momento da aplicação da atividade.

É relevante destacar que os episódios apresentados tanto no momento da autoconfrontação simples quanto cruzada não excederam o tempo de dez minutos, com pausas para discussões ou retornos nos casos em que os sujeitos desejaram comentar determinadas situações que ocorreram ou não ocorreram no momento da realização da atividade.

De posse dos registros videográficos, partimos para a edição das imagens e montagens das cenas que foram apresentadas aos professores no instante da autoconfrontação. Para tanto, assistimos atenciosamente as gravações de cada atividade e compilamos as cenas mais significativas que destacavam as tomadas de decisão que incidiram positiva ou negativamente na participação e na aprendizagem dos alunos com deficiência incluídos na sala de aula.

### **3.7 O processo de construção das informações a partir dos núcleos de significação**

Para efetivação da epistemologia qualitativa, cujo trabalho se volta para a pesquisa sobre subjetividade ou para os aspectos subjetivos que se configuram a partir da ação dos sujeitos históricos, que sintetizam suas práticas através da dialética sujeito-meio, utilizamos o procedimento denominado núcleos de significações propostos por Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015).



Assentados sobre as bases do materialismo histórico-dialético, Aguiar e Ozella (2013) buscaram sistematizar um conjunto de procedimentos que contemplasse o ser humano como síntese de múltiplas relações. Propuseram, então, um caminho metodológico que possibilitaria apreender e explicar o percurso pelo qual o movimento dialético presente na relação objetividade/subjetividade constitui a síntese expressa nas significações que, em última instância, contém e revela a subjetividade do sujeito histórico.

Mediante os estudos realizados com os autores da Psicologia Histórico-cultural Soviética ou Sócio-histórica, entre os quais podemos localizar Vygotsky e Leontiev, pôde-se perceber que a constituição subjetiva dos sujeitos é composta essencialmente pela síntese dos elementos contraditórios, pois, mesmo ela sendo composta por uma complexa articulação entre esses componentes, é possível penetrar nas bases sedimentares dessa subjetividade a partir do movimento dialético gerado pelo significado e pelo sentido, os quais, por sua vez, são sintetizados com a construção dos núcleos de sentido.

[...] possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 2010).

Na busca pelo distanciamento de concepções individualizadas ou *naturalizantes* que desagregam o homem a partir de uma análise imediata, fragmentada e descontextualizada, há que se propor um modo de apreender a ação humana em sua vinculação contraditória e, portanto, dialética em que subjetividade e objetividade são, por natureza, distintas, mas se constituem mutuamente, superando-se a partir da síntese resultante de suas bases contraditórias, abrindo margem para novos ciclos em que se assegurem o singular e o universal como polos constituintes desse movimento dialético.

Assim, as explicações gestadas nos *núcleos de significação* jamais deverão difundir uma concepção naturalizante de homem, pois isso negaria o movimento dialético da história social e individual. O material produzido e articulado durante o processo de análise que permite o levantamento dos pré-indicadores, assim como a sistematização dos indicadores, deve dar condições de, na *construção dos núcleos de significação*, fazermos o caminho parte/todo de modo dialético, não havendo, portanto, sobreposição de um em relação ao outro, pois um é sempre constitutivo do outro. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 73).

Assim, partindo das contradições que constituem o sujeito em sua singularidade, o qual, por sua vez, constitui e é constituído na e pela história, os núcleos “[...] de significação se configuram, portanto, como uma epistemologia que pode contribuir para um significativo avanço na qualidade das explicações sobre o processo de constituição de sentidos e significados” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 73).

Cabe ao pesquisador realizar o percurso dialético por meio da palavra com significado, que, de acordo com Vygotsky, vem a ser uma unidade através da qual se efetiva a mediação do sujeito no instante em que sintetiza as determinações históricas e culturais em contradição e, ao mesmo tempo, constituindo sua singularidade. Logo, “[...] a função do pesquisador deve incidir, portanto, em não apenas descrever as formas de significação do sujeito, mas, sobretudo, revelar as contradições que as engendram” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 73).

A pesquisa que envolve subjetividade a partir de uma perspectiva sócio-histórica foi estudada por Aguiar e Ozella (2013), González Rey (2003b, 2005, 2006), Bock e Gonçalves (2009). Os autores consideram que o processo metodológico não se separa dos outros momentos da pesquisa e que, no momento em que o pesquisador está em campo, ele está produzindo teoria. Essa perspectiva González Rey (2003b) denominou como sendo “construtiva-interpretativa”. Ou seja, no mesmo instante em que se apreendem os dados, o pesquisador interpreta a realidade e faz relação com os saberes teóricos existentes e produz novos conhecimentos, contrariando algumas propostas metodológicas que “amarram” alguns construtos preestabelecidos.

Do mesmo modo como a teoria não se separa do processo de construção e interpretação dos dados, a intervenção a ser realizada também se dará na medida em que os dados estiverem sendo levantados no lócus de pesquisa. Em outras palavras, enquanto as informações estiverem sendo levantadas, os professores estarão discutindo junto com o pesquisador e construindo algumas intervenções mediante as reflexões que vão acontecendo no decorrer da fase de campo.

A seguir, apresentaremos as três etapas, que, distintas e ao mesmo tempo interdependentes entre si, darão viabilidade à sistematização das informações coletadas através dos instrumentos, quais sejam: I) levantamento dos pré-indicadores; II) construção dos indicadores; III) e sistematização dos núcleos de significação.

Cumpramos ressaltar que tais etapas estão voltadas para o acesso aos núcleos de significação, portanto, vinculam-se à segunda etapa metodológica da pesquisa.

### **3.7.1 Pré-indicadores**

Considerando o movimento dialético sujeito-meio que engendra a formação subjetiva do sujeito, conferindo-lhe singularidade em contradição ao universal, é basilar que se inicie com a dimensão que corresponde à tese como primeiro elemento constitutivo da tríade tese – antítese – síntese. Ao se objetivar o conhecimento das subjetivações produzidas pelo sujeito ante a totalidade da realidade na qual esta se manifesta, tem-se como elemento metodológico a construção dos pré-indicadores.

Os pré-indicadores são mecanismos que nos possibilitam localizar a palavra com significado, por constituírem o elemento de maior relevância quando se tem a intenção de desvelar os núcleos de significação. Na intermediação pensamento-fala, a palavra é ativada como um complexo que transita entre os campos semântico e psicológico. No entanto, não é qualquer palavra que congrega os elementos que viabilizam o acesso às zonas mais instáveis e profundas da constituição subjetiva do sujeito. Há que se localizar a palavra com significado, pois ela traz consigo a base histórico-material que, em oposição dialética às singularidades do sujeito, possibilita chegar aos núcleos de sentido.

[...] os pré-indicadores referem-se a 'trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado'. Por isso, compreendemos, ainda com base nos autores citados (AGUIAR; OZELLA, 2013), que esses instrumentos não são constituídos de palavras vazias, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

A palavra contextualizada oportuniza ao pesquisador o ingresso no percurso que dá origem ao núcleo de significação como principal componente da complexa subjetividade do sujeito. A partir desse primeiro movimento, iniciamos o processo de sistematização das falas das participantes, as quais, no confronto com sua antítese, originam os núcleos de significações.

Para efeito de sistematização, Aguiar, Soares e Machado (2015) estabelecem alguns aspectos a serem observados no instante em que o

pesquisador irá construir os pré-indicadores com base na fala dos sujeitos participantes da pesquisa. Partindo de um contexto mais amplo, disforme e empírico, localizamos, nas falas, características e singularidades a partir da observância da frequência com que empregaram determinadas expressões, ênfase ou rejeição, a emocionalidade presente nas palavras, as insinuações, as contradições, entre outros pontos que indicaram a presença de significados mais carregados de representações contextuais (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

### 3.7.1.1 Indicadores

Organizados os pré-indicadores, considerando as palavras com significado extraídas das falas das participantes da pesquisa, buscamos, no segundo momento, a composição dos indicadores que, como uma antítese, constitui-se em oposição à tese. A partir da articulação entre os dados extraídos no âmbito mais empírico da fala dos sujeitos, foi possível a construção dos indicadores através da utilização de critérios como a similaridade, a complementaridade e/ou a contradição (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Trata-se, portanto, de uma aglutinação dos componentes localizados nos pré-indicadores por intermédio de conectores ou vinculadores que, mesmo se assemelhando, complementando ou contrapondo, constituem-se mutuamente e viabilizam esse segundo momento, conferindo-lhe maior delimitação rumo à construção dos núcleos de significação.

Seguindo o processo de análise, o movimento empreendido é de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores. Esses critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Entretanto, os indicadores só se revestem de significados quando em articulação com a totalidade dos conteúdos temáticos presentes na fala dos sujeitos. Com a junção desses elementos indicadores e seus respectivos conteúdos, foi necessário novamente percorrer um caminho de volta às falas dos sujeitos,

registradas através das entrevistas ou outros instrumentos utilizados na pesquisa para “[...] uma primeira seleção de seus trechos que ilustraram e esclareceram os indicadores. Esse momento já caracterizou uma fase do processo de análise que apontou um início da nuclearização” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

### 3.7.1.2 Construção dos núcleos de significação

A terceira etapa consistiu na sistematização dos núcleos de significação. Os núcleos de significação são unidades complexas que congregam o percurso dialético proveniente da contradição significado-sentido e, portanto, oferecem condições ao pesquisador de identificar as sínteses que, articuladas ao contexto histórico e cultural, revelam a dinâmica da organização subjetiva do sujeito, pois,

[...] cabe ressaltar que, quando eles escreveram sobre o assunto, o objetivo de Aguiar e Ozella (2006, 2013) consistia fundamentalmente em instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 59).

É relevante destacar que, muito embora os processos que utilizamos para acessar os núcleos de significação fossem sistematizados em etapas (pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação), não os reduzimos a uma sequência estanque ou linear. Ao longo de todo o processo de captação e análise da palavra com significado, elaboram-se sínteses e reflexões mediante sua confrontação com o contexto material e histórico (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Ao considerar a complexidade que envolve a própria natureza e a constituição dos núcleos de significação que traz em seu cerne a contradição em seu caráter contínuo, dividiu-se essa etapa em dois momentos. No primeiro, são organizados os núcleos de significação mediante sua articulação com os indicadores e inferências feitas ao longo do discurso. No segundo momento dessa mesma etapa, é realizada a discussão teórica extraída dos próprios núcleos que possibilitou a interpretação dos sentidos, uma vez que, produzidos em meio a um contexto histórico e cultural, eles trouxeram a tônica das concepções e práticas, saberes e fazeres que norteiam os sujeitos envolvidos na pesquisa (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

As significações, em sua complexidade, envolvem processos e manifestações nas dimensões social e individual de maneira inter-relacionada e

dialética. Tais mecanismos podem ser encontrados nas diferentes ações humanas e atravessam as relações que se tecem nos diversos territórios e texturas sócio-históricas.

A perspectiva dos núcleos de significações oferece a possibilidade de se adentrar e compreender a produção de significações que se desdobram em diferentes espaços situados em dados contextos históricos e culturais. Ademais, permite-nos compreender as múltiplas determinações que atravessam os seres humanos, considerando-os como sujeitos históricos, o que implica seu caráter ativo na construção de sua história e da produção das condições de sua própria existência.

A subjetividade é, pois, uma trama de múltiplos fios que se expressa por meio dos indivíduos que sintetizam os efeitos da dialética homem-meio, ou realidade objetiva e subjetiva, constituindo sentidos coletivos e individuais aportados em contextos distintos, o que produz singularidades atravessadas pelas produções simbólicas manifestadas na concretude das ações humanas, representadas socialmente e reelaboradas no plano intrapsíquico.

Partindo da premissa de que a dimensão subjetiva é um complexo proveniente da relação dialética entre indivíduo e contexto sócio-histórico e se constitui no homem como síntese de múltiplas determinações, o alcance dessas organizações ocorreu a partir de instrumentos que possibilitaram que se atuasse na zona de convergência e unidade de tais instâncias. Temos, então, na palavra com significado, uma possibilidade de transitar pelas estruturas do pensamento que rompem a ação imediata da concretude das coisas pela evocação da emoção e pela relação mediada com os condicionantes históricos e culturais.

Ao pretendermos investir no potencial criativo inerente às significações e, portanto, na modificabilidade do fazer docente a partir da perspectiva dialógica e das reflexões provocadas nos processos comunicacionais produzidas pela pesquisa, fizemos uma avaliação diagnóstica inicial com vistas a conhecer as práticas pedagógicas dos professores com relação às estratégias de mediação da aprendizagem em salas de aula contempladas com alunos que são público-alvo da educação especial.

A partir do diagnóstico situacional, foram elucidados os principais desafios enfrentados pelos professores no tocante às práticas pedagógicas mais eficazes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, considerando seus processos singulares de aprendizagem e sua participação efetiva no cotidiano escolar.

#### 4 ORGANIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DOS PROCESSOS DE ANÁLISE

Para viabilização do processo de análise, apresentaremos, neste tópico, a forma de organização das informações rumo à construção e à análise dos dados. Assim, ao entrarmos em contato com os possíveis participantes da pesquisa, apresentamos o projeto de tese e, em seguida, solicitamos que respondessem a algumas questões sobre o processo de inclusão escolar.

De posse das respostas, observamos os professores que apresentaram maior resistência à inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial. Desse modo, obtivemos um quantitativo de três professoras. É importante destacar que todas elas possuíam alunos com deficiência em suas salas. Em seguida, solicitamos o consentimento para que realizássemos algumas observações em sala para, então, realizarmos o processo de captação das imagens videográficas.

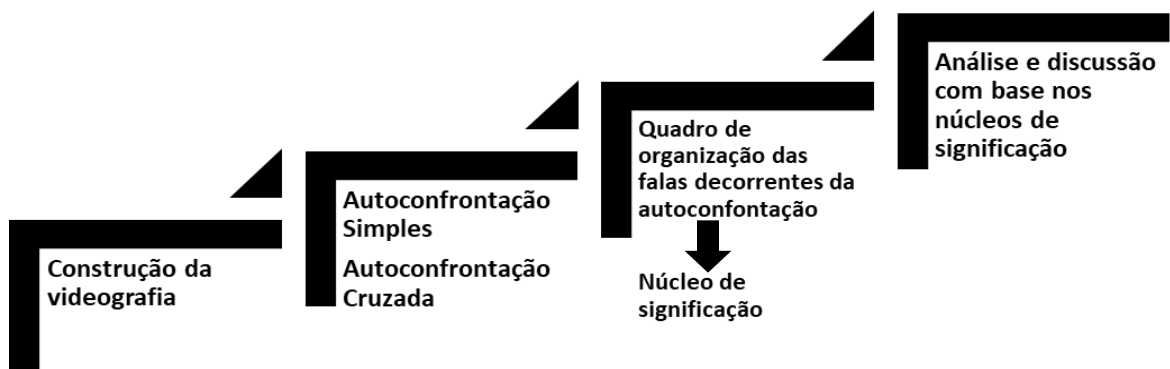
Agendadas as datas para a realização das filmagens, solicitamos que as professoras realizassem uma atividade de sua escolha considerando a organização de seu planejamento. Feito isso, realizamos a captura ininterrupta das aulas para, a partir desse material, construirmos os episódios que seriam apresentados na autoconfrontação simples e cruzada. De posse do material, tratamos as imagens de modo a construirmos episódios entre 8 e 10 minutos. Cumpre destacar que o critério de elaboração dos episódios se deu com base no objetivo estabelecido para esta pesquisa, que é o de analisar a resistência dos professores às práticas pedagógicas inclusivas, considerando o aspecto da subjetividade e as determinações que o constituem.

Na primeira etapa da autoconfrontação, foram apresentados os vídeos (episódios) individualmente às professoras. Nessa primeira exibição, o vídeo foi apresentado ininterruptamente e, na segunda, pausamos para discutirmos os pontos que chamaram a atenção da professora. Fizemos algumas provocações no sentido de promover a reflexão sobre a realização da atividade em sala. As professoras se mostraram emocionadas e se posicionaram em várias cenas durante a exposição do vídeo. O conteúdo dessas falas foi registrado com o auxílio de um gravador de voz. Essas falas oriundas do processo da autoconfrontação por meio dos episódios foram o substrato de nossa análise.

Realizada a autoconfrontação simples, solicitamos às professoras que convidassem um colega do mesmo gênero para que nos auxiliasse nas discussões

dos episódios. Esse segundo momento foi caracterizado como autoconfrontação cruzada. Apresentamos, pois, o episódio para a professora participante e o colega convidado de forma ininterrupta. Em seguida, pausamos a cada instante em que os professores manifestavam interesse em discutir. Na autoconfrontação cruzada, a discussão ficou a cargo apenas dos professores, tanto participante quanto convidado. As falas decorrentes da discussão da autoconfrontação cruzadas foram gravadas para serem posteriormente analisadas.

Figura 4 – Degraus para a apreensão dos núcleos de significações



Fonte: Elaboração própria (2020).

O esquema acima demonstra o movimento realizado até o alcance dos núcleos de significação. Feitas as gravações, as imagens foram editadas para a construção dos episódios. Em seguida, foram realizadas a autoconfrontação simples e a cruzada. De posse das informações obtidas no instante da autoconfrontação, as falas foram agrupadas por convergência ou divergência. Essa relação entre as falas possibilitou a construção dos pré-indicadores, indicadores e dos núcleos de significação, numa dinâmica não linear, uma vez que as falas não são eliminadas, e sim incorporadas no próprio movimento de confrontação entre si.

#### 4.1 A construção dos episódios

Para uma melhor compreensão dos procedimentos metodológicos e sua vinculação com o processo de discussão e análise dos dados, descrevemos o conteúdo de cada um dos três episódios que foram apresentados na forma de vídeo. Em seguida, realizamos o agrupamento das falas oriundas da autoconfrontação simples e cruzada e delas retiramos os pré-indicadores e os indicadores para, então,



alcançarmos os núcleos de significação. A partir disso, iniciamos a análise e a discussão dos resultados da pesquisa.

#### **4.1.1 Episódio 1**

O episódio 1 ocorreu em uma sala de 4º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã. A sala de aula é composta por 25 alunos com faixa etária de aproximadamente 9 anos e possui um aluno com deficiência intelectual. A professora inicia as atividades do dia com uma oração cristã. Em seguida, começa a expor um conteúdo de Língua Portuguesa no campo da análise linguística/semiótica, que consiste em classificar as sílabas quanto à intensidade.

A sala estava organizada em fileiras e o aluno com deficiência estava sentado na primeira carteira, na extremidade esquerda da sala em relação ao quadro. Os recursos utilizados pela professora eram um painel e algumas gravuras. O painel foi confeccionado com papel-madeira, no qual foi fixada uma tarjeta dividida em três partes contendo a classificação das palavras quanto à sílaba tônica: oxítone, paroxítone e proparoxítone. Ao lado do painel a professora fixou algumas gravuras a partir das quais ela indagaria as crianças sobre seus respectivos nomes para, em seguida, solicitar que elas os classificassem. As gravuras foram as seguintes: urso, boné, mágico, cadeira, lâmpada e palhaço.

A professora inicia perguntando aos alunos sobre o que entendiam por sílaba tônica. Ao obter a resposta deles, ela segue perguntando como essa sílaba se classifica de acordo com a sua posição no interior da palavra. A professora diz que começaria uma revisão com apresentação das gravuras e que, depois, apresentaria uma música.

É solicitado que os alunos nomeiem as gravuras. A professora aponta as imagens e os alunos falam os seus respectivos nomes. A partir de então, ela escolhe alguns alunos para irem ao quadro dizer o nome da gravura, a posição da sílaba tônica e classificá-la. O primeiro escolhe a palavra “lâmpada”. A professora pronuncia pausadamente a palavra para o aluno e pergunta se a sílaba tônica é a última, penúltima ou antepenúltima. O aluno responde e diz que se trata de uma palavra proparoxítone. A turma é perguntada se o aluno havia acertado e, em seguida, a gravura é fixada no painel.

Após a primeira rodada, o aluno com deficiência se voluntaria para ir ao quadro. O aluno escolhe e nomeia a gravura da cadeira. Antes de lançar a pergunta ao aluno, a professora pede que a turma o ajude. Olhando para a turma, ela pergunta ao aluno qual a sílaba tônica da palavra “cadeira”. Ela solicita aos alunos que falem primeiro qual a posição da sílaba. Ao obter a resposta, ela pede que eles a classifiquem quanto à intensidade. Após a resposta dos demais alunos, ela solicita ao estudante com deficiência que fixe a gravura no painel na coluna correspondente. O aluno vai na direção correta, mas olha para a professora e pergunta se está correto, e ela responde afirmativamente.

Na segunda atividade, a professora solicita que os alunos retirem uma palavra do livro e escrevem numa tarjeta. Em seguida, ela convida alguns alunos para classificarem a palavra quanto à intensidade da sílaba e, depois, fixarem na coluna correspondente: oxítone, paroxítone ou proparoxítone. Ao vê-los se aproximar do quadro, a professora pergunta aos alunos qual a posição da sílaba tônica, como ela se classifica e pede que eles ponham a palavra na coluna correspondente.

No instante em que a primeira aluna vai ao quadro para responder à questão proposta, o aluno com deficiência levanta, toma a iniciativa, responde e aponta para a coluna em que a colega deve fixar a palavra. Continuando, o aluno mais uma vez se voluntaria e levanta com a palavra que havia escrito na tarjeta. A professora solicita que ele leia a palavra, o aluno lê e, em seguida, classifica e fixa a palavra na coluna corretamente.

A terceira atividade consistiu na leitura de uma música e na identificação das rimas. A professora pede que os alunos abram o livro e acompanhem a leitura e, em seguida, orienta que façam uma leitura coletiva. A posteriori, ela solicita que eles localizem na música os pares de rima dispostos em cada estrofe. Por fim, a professora faz perguntas sobre a música, com o intuito de trabalhar a compreensão do texto.

#### **4.1.2 Episódio 2**

O segundo episódio foi construído em uma sala de sétimo ano do ensino fundamental no turno manhã, disciplina de Língua Portuguesa. A sala é composta, em sua maioria, por alunos na faixa etária de aproximadamente 12/13 anos. A sala possui uma aluna com deficiência intelectual e um aluno com dificuldade de

aprendizagem. Cumpre ressaltar que a dificuldade de aprendizagem não integra o chamado aluno público-alvo da educação especial. No entanto, a professora pesquisada releva que aplica atividades diferentes para ambos os alunos.

O episódio pode ser dividido em duas atividades, a saber: i) atividade de leitura que é parte de um projeto desenvolvido ao longo do ano; ii) e atividade de compreensão de texto e análise linguística. O projeto no qual se insere a primeira atividade consiste na apresentação inicial de um baú de livros entre os quais os alunos são convidados a escolher livremente uma obra para a leitura individual. Em cada aula de Língua Portuguesa são retirados os vinte primeiros minutos para que os alunos façam a leitura do livro escolhido. Assim, eles encerram a leitura ao sinal da professora, que repete a atividade na aula seguinte. À medida que os livros forem concluídos, os alunos poderão pegar outro, e assim sucessivamente.

Desse modo, a aplicação da primeira atividade se inicia com a abertura do “baú da leitura” e a entrega dos livros para os vinte minutos de leitura. Ao passo que a professora retirava os livros do baú, ela mencionava os títulos em voz alta e o aluno que estivesse lendo o respectivo livro levantava de seu lugar, recebia-o e iniciava a leitura do ponto do qual havia parado na aula anterior.

Cumpre destacar que a aluna com deficiência não participou da atividade. Todos os alunos receberam seus livros, exceto a aluna com deficiência intelectual e o aluno com dificuldade de aprendizagem. É possível perceber que a aluna acompanhou com o olhar os colegas recebendo seus livros.

A segunda atividade pode ser descrita do seguinte modo: a professora solicitou que os alunos abrissem o livro para que fosse realizada a correção da atividade proposta para casa. Ela começa apontando um aluno para que fizesse a leitura de um texto para que, a partir de então, trabalhasse os aspectos gramaticais.

Logo depois, a professora trabalhou o gênero textual reportagem. Ela solicitou que fosse feita a leitura de uma notícia para, então, trabalhar os elementos do texto, suas características, as conexões entre suas partes, seu aspecto funcional, bem como os elementos que configuram o gênero em estudo. Feito isso, com a “exploração” do gênero textual, a professora aplicou uma atividade de classe relativa ao assunto desenvolvido ao longo da aula. Concluída a atividade em sala, a professora indicou, no livro didático, a atividade a ser realizada em casa e concluiu a aula.

Ao longo da aula, percebeu-se que a aluna com deficiência não participou das atividades desenvolvidas com a turma. A professora levou atividades diferentes

para ela enquanto os demais alunos realizavam as atividades previamente planejadas para o grupo. A atividade proposta para a estudante era composta por pintura e repetição de seu nome. Foi possível visualizar a assistência individualizada que a professora conferiu à aluna. No instante em que a turma respondia às questões propostas em sala, a professora foi à carteira da aluna e a ajudou na resolução da atividade.

### **4.1.3 Episódio 3**

O terceiro episódio se deu em uma sala de sexto ano – turno da tarde –, na disciplina de Matemática. A turma é composta por 28 alunos e, entre eles, há uma aluna com deficiência múltipla. Ao entrar em sala, a professora escreveu a agenda do dia, composta pelos seguintes conteúdos: i) números decimais; ii) simetria; iii) e atividade.

A sala de aula estava disposta em fileiras e a aluna com deficiência sentada na primeira carteira da extremidade oposta à porta. É válido destacar que a aluna possui uma profissional de apoio que permanece ao seu lado ao longo de toda a aula. A professora inicia a aula apresentando aos alunos os conteúdos que serão disponibilizados. Em seguida, vai até a aluna com deficiência e a orienta sobre a utilização de um jogo voltado para o desenvolvimento da coordenação motora. A proposta do jogo “aramado espiral” é que a aluna consiga percorrer com as mãos todo o espiral com as peças que estão presas ao arame e retorne ao ponto inicial. O jogo é bastante colorido, o que levou a professora a apresentar as cores, além de ensinar sua utilização.

Em seguida, a professora começa a exposição do conteúdo, que se inicia pela adição dos números decimais. Enquanto ela realiza a exposição, a profissional de apoio auxilia a aluna na realização da atividade proposta pela professora.

Após a exposição do conteúdo, a professora apresenta uma nova atividade e, para isso, divide a turma em grupos. A tarefa foi chamada de “loja virtual”. Foram entregues encartes de supermercados para todos os grupos. Cada grupo recebeu uma determinada quantia em “dinheiro” para que pudesse comprar os itens determinados. Ao serem informados sobre os itens, os alunos deveriam informar quanto estava faltando para comprar tudo e, caso sobrasse dinheiro, eles também deveriam avisar.

Em cada grupo foi escolhido um contador que seria responsável pelos cálculos, com o apoio dos demais componentes. Ele, por sua vez, deveria prestar contas com a professora após a realização das compras. Cada equipe também deveria escolher um comprador, que seria aquele que efetivaria as compras na loja virtual. A professora solicitou que as equipes escrevessem os nomes de cada membro em uma folha e a entregassem.

A aluna com deficiência ficou em uma das equipes, juntamente com a profissional de apoio. Enquanto os demais alunos faziam a atividade em grupo sugerida pela professora, a aluna realizava uma atividade diferente, que consistia em relacionar número e quantidade. A proposta da atividade era que a estudante conseguisse fixar a quantidade de pegadores correspondentes aos numerais dispostos em quadradinhos.

Foi possível observar que, ao longo de toda a atividade, a profissional de apoio intervia e conduzia a aluna para o que seria a realização correta do exercício, solicitando que ela repetisse os números, mostrando a quantidade correta de pegadores a serem fixados nos quadradinhos.

Quanto à interação da aluna com deficiência no grupo, um elemento pôde ser observado, a saber: ao longo da permanência da profissional de apoio, não houve trocas entre a estudante e seus pares. No instante em que a profissional se ausenta da sala, a aluna começa a interagir com seus colegas e as trocas ocorrem de maneira fluente. Os colegas fazem mediações para a realização da atividade específica da aluna com deficiência e esta acolhe de maneira prazerosa o apoio dos colegas.

Concluído o tempo determinado para a realização da atividade em grupo, a professora vai ao quadro para discutir os resultados obtidos. Ao terminar a discussão no quadro, a professora novamente se aproxima da aluna com deficiência para fazer as mediações e verificar se ela havia conseguido realizar a atividade proposta. A aluna responde algumas perguntas realizadas pela professora, que faz um gesto de aprovação. A aluna, por sua vez, responde com aplauso e sorriso.

#### **4.2 Do movimento de identificação dos pré-indicadores, indicadores e núcleo de significação a partir da apreensão das informações**

A partir das falas registradas na autoconfrontação simples e na cruzada, iniciamos um movimento de aproximação entre esses discursos, considerando

repetições, convergências e contradições entre elas, bem como elementos que pudessem expressar a síntese das construções subjetivas elaboradas no interior da escola. Esse movimento nos possibilitou chegarmos inicialmente aos pré-indicadores que sinalizam os elementos da fala, que, em articulação, produzem significado. Em seguida, avançamos chegando aos indicadores que são decorrentes da relação entre os conteúdos dos pré-indicadores. Seguindo o mesmo movimento, chegamos à terceira etapa, que são os núcleos de significação. A partir desse ponto, tornaram-se possíveis a análise e a discussão dos resultados por meio da relação entre as categorias dispostas pelo materialismo histórico dialético. Contudo, cumpre destacar que os momentos desta pesquisa não são estanques nem separados entre si, ou seja, ao longo de todo o processo há produção de teorias, confronto entre autores e vinculações com os fenômenos iluminados ao longo da pesquisa.

#### **4.2.1 O movimento de construção dos pré-indicadores**

##### **Autoconfrontação simples – professora 1**

Sim. <b>Mesmo ele tendo a dificuldade dele</b> , mas eu até pedi os meninos que ajudassem a ele na atividade, no momento que a gente estava trabalhando na sala. Eu acho que ele estava incluído!
Porque eu já sei! <b>Já trabalho com ele e eu sei que ele não saberia responder</b> . Eu sei! Ele não é acompanhado todos os dias em sala de aula? Aí eu já sei a dificuldade dele!
No caso, é uma revisão! Porque a gente já tinha trabalhado, aí eu queria revisar. Aí eu trabalhei com a gravura porque tanto pra ele também, porque <b>é muito bom a gente trabalhar com gravura com menino com necessidades especiais</b> . Sempre eu procuro trabalhar com gravuras.
<b>Sei lá...</b> Fiquei emocionada na hora que comecei a assistir.

##### **Autoconfrontação cruzada – professora 1 e professor convidado**

<b>Professora convidada 1</b> - Mas aí, se tivesse colocado a escrita da palavra também, era melhor, porque, quando ele fosse classificar, ele iria pegar só a palavra pra colocar no quadro.
<b>Professora 1</b> – <b>Não, mas a figura estava por conta do meu aluno com deficiência!</b> Porque é importante a gente trabalhar com um aluno com deficiência usando a gravura.
Não, mas por conta do aluno com deficiência. <b>Por conta dele, eu não tinha que trabalhar a gravura também?</b>
<b>Professora convidada 1</b> – Sim, e ali, na parte que você chamou o aluno com deficiência, pra que você não deixou ele falar a palavra e pediu logo ajuda? Você poderia ter dito “vamos dizer a palavra”! Aí ele teria dito a palavra e, depois, iria identificar a sílaba mais forte, mas você pediu logo ajuda aos garotos!
<b>Professora 1</b> - <b>Eu achava que ele não iria saber!</b> Isso aí depois eu me toquei!

## Autoconfrontação simples – Professora 2

Na verdade, nesse dia realmente eu não entreguei. Mas sempre eu entregava. Tem até aquele livro do aluno com dificuldade de aprendizagem, que <b>tem uns livrinhos que é mais pra eles...</b> Mais simples! E aí não foi dividido nesse dia. Realmente houve essa falha! Eu errei, realmente!
Sim, por falta de planejamento mesmo da inclusão dela nas aulas. <b>Eu sei que ela tem dificuldades, né!</b> Mas eu sei que eu também preciso incluí-la mais nas atividades e, observando o vídeo, eu percebo que até na sala de aula ela está no canto, no lugar onde ela está excluída.
Na verdade, a aula eu planejei... Eu fiz até a tarefa pensando nela, né! Mas a forma que eu escolhi não foi uma total inclusão! Eu pensei de uma forma diferente, levar uma atividade diferente pra ela, mas não incluindo com os alunos. <b>Poderia ter sido uma atividade diferente tanto pra os meus alunos como pra ela</b> , mas aí não foi de forma inclusiva, <i>no qual</i> não houve a interação entre eles! Eu percebi isso!
Eu gostaria de ter feito uma tarefa em dupla, por exemplo... Em trio... Que pudesse incluí-la junto com os alunos. <b>Que fizesse ela participar, interagir... Isso que eu percebi observando o vídeo. Na verdade, eu não fiz porque... Não sei nem dizer... Não foi nem porque não quis!</b> Foi por falta de planejamento mesmo!
De culpa. Primeiro de culpa! <b>De culpa, por não ter feito algo mais...</b> De culpa eu acho que é o principal hoje mesmo! Tristeza também! Sentimento de tristeza... Porque eu fico imaginando a minha sobrinha também. Ela tem deficiência!

## Autoconfrontação cruzada – Professora 2 e Professor Convidado

<b>Professor convidado 2</b> – então, a questão da lotação de sala você considera um problema?
<b>Professora 2</b> – sim, principalmente nessa turma aqui, <b>pra eu dar suporte a dois alunos que são especiais</b> , pra eu dar assistência a eles, também é <b>bem complicado!</b>
<b>Professor convidado 2</b> – eu percebi que algumas alunas ficaram na porta, né? Mas como foi que você viu no seu planejamento a questão da ociosidade? A atividade que você planejou aqui ela cumpriu toda a carga horária? Ou os alunos ficaram ociosos no final?
<b>Professora 2</b> – Não me veio isso na cabeça, professor! <b>Até porque a aluna com deficiência terminou a atividade dela mais rápido, não foi?</b>
<b>Professor convidado 2</b> – E você vê, na sua sala, na sua opinião, a inclusão acontece? Quais são os fatores que não permitem que a inclusão não aconteça em sua sala de aula? Inclusive a questão do profissional de apoio?
<b>Professora 2</b> – <b>Eu achava eu estava fazendo a inclusão, né?</b> Mas ainda eu preciso fazer muito pra que ela de fato aconteça. Os fatores que acontecem eu acho que deu pra perceber, né? A sala é numerosa! Pra eu fazer uma atividade dinâmica, tipo colocar em círculo, é difícil, porque a turma é muito numerosa, e aí isso é uma das dificuldades, mas eu tento fazer o possível, sabe! Eu acho que... Eu acho não, eu tenho certeza que eu preciso muito ainda aprender pra que a inclusão de fato aconteça!

## Autoconfrontação simples – professora 3

É uma prática onde eu possa trabalhar com os alunos, inclusive com aqueles que <b>não têm as mesmas condições que os demais</b> , onde eu possa adequá-lo naquele momento. Onde ele possa participar, onde ele possa aprender alguma coisa... Eu sei que <b>ele não vai ter a mesma percepção, ele não vai conseguir absorver da mesma forma que os outros</b> , mas ele vai também absorver aquilo que vai ser positivo pra ele. Que eu espero que vá ser positivo. Que ele venha melhorar, venha crescer com aquela prática.
Devido às outras atividades que eu venho aplicando, <b>eu não consigo ver um avanço!</b> Ela não conseguiu reconhecer os numerais, a representação, a quantidade... E, aí, eu não me vejo ainda colocando ela na mesma atividade. Eu acho que ela ainda iria ficar mais solta, mais só olhando do

que realmente... Então, eu tentei colocar uma coisa que tivesse no universo... Números, quantidades, coordenação motora, que ela ainda não tem! Apesar dela participar da APAE, **mas ela ainda não tem coordenação motora, ela ainda não consegue segurar num lápis, ela não consegue contar, ela não sabe numeral, nem a representação nem a quantidade. Eu não vejo avanço!** Agora, ela tá participando mais assim, frequentemente, porque, antes, ela faltava mais, mas, graças a Deus, agora ela tá vindo mais. Então, eu acho que já facilita! Não faltar já ajuda!

Apesar de que eles tratam ela muito bem, eu não vejo *bullying* com ela, mas, mesmo assim, eu acho que eles não dão muito espaço pra que a gente possa trabalhar um pouco mais com a aluna para que essa inclusão seja realmente mais ativa. **Ainda me sinto muito presa! Como se fosse presa! Ainda não tenho aquela mobilidade... Eu não sei se é a falta de experiência minha, eu não sei ainda!** Não posso dizer assim! Mas eu sinto que ainda não é o suficiente.

**É... Eu não sei nem te responder! Sinceramente...!** É novo pra mim, eu nunca tinha vivido esse momento. Eu ainda não sei nem te dizer. Mas, assim, é bom ver! Seria bom, de vez em quando, se a gente mesmo pudesse estar filmando pra depois a gente chegar em casa e olhar e ver... Porque, às vezes, você planeja e, de repente, acontecem fatores dentro de sala que *faz* com que tudo aquilo que você planejou vá por água abaixo ou, então, que não caminhe tão bem quanto você queria. Aí seria uma experiência que você pode ver na próxima turma ou no próximo assunto e você já procura agir de forma que venha melhorar **aquela situação que você não ficou satisfeita.**

Eu realmente me sinto muito impotente! Quando eu tô trabalhando como aluno que precisa de atenções especiais, que precisa trabalhar um pouco diferenciada, **eu ainda não me sinto preparada.** Eu até tenho vontade de fazer uma pós voltada pra esse público, que é pra que eu possa ter mais condições de ajudar mais, ou ajudá-la, que eu acho que eu não ajudo. **Muitas vezes eu me sinto realmente perdida,** e eu não queria. Eu queria realmente fazer alguma coisa, ajudar realmente!

### Autoconfrontação cruzada – Professora 3 e professora convidada

**Professora convidada 3** – [...] O primeiro é em relação às atividades da aluna com deficiência... Numa mesma aula você levou duas atividades diferentes. É algo que eu não faço porque ela tem DI, né? Deficiência intelectual. É uma característica que eu percebi que as meninas do AEE já falaram e uma das características de quem tem D.I. é o esquecimento. Eles esquecem muito fácil e, devido à *da aluna* ser muito forte, eu acho que as duas atividades diferentes, eu acho que ela acaba não pegando nenhuma! Eu acho que tinha que trabalhar mais com a repetição. A mesma atividade ficaria repetitivo, mas,, pra ela seria bom por causa disso, por causa do esquecimento dela.

**Professora 3** – No caso da atividade dela, na realidade, a atividade dela era numérica. O outro era só trabalhando a coordenação motora. Um treino na coordenação motora, porque a aula dela mesmo era os números. Aquela parte foi só pra treinar, porque **ela ainda não tem a habilidade de manusear as coisas. Ela não consegue pegar num lápis, cortar... Então, treinar um pouco a coordenação motora e aplicar o conteúdo.** Foi nesse sentido! Não é que eu trabalhei dois assuntos diferentes. Só pra ver mesmo se ela consegue pegar num lápis, pra ver se quando precisar cortar ela consegue, porque ela não consegue! Aí, então, eu resolvi sempre levar uma atividade de coordenação motora um pouquinho e outra pra ela fazer a atividade em si.

É tanto que eu não consigo trabalhar além do número cinco. Só estou até o cinco **porque, se eu for mais adiante, ela não...** Então, assim, sempre eu trabalho o numeral cinco, a forma, a quantidade.

Eu tenho a dificuldade de executar a atividade por conta também, além do esquecimento, ela *tem* a dificuldade, porque ela não consegue ter a coordenação motora. Então, eu tenho que trabalhar um pouquinho da motora, pra ver se eu consigo fazer com que ela faça alguma coisa da atividade em si. Então, eu também penso por esse lado. Não sei se está certo, se eu tô exigindo demais dela, **mas porque ela não consegue, como é que ela vai cobrir? Como é que ela vai ligar? Como é que ela vai repetir, se ela não consegue pegar num lápis? Não consegue cortar, não consegue colar...** E, aí, eu vou ficar só mostrando os números? E como é que eu vou desenvolver nela? Então, eu pensei de... E, assim, também minha aula ficaria muito esticada, se eu passar só uma tarefa pra ela, ela fica saturada! Então, eu achei que dessa forma seria melhor, porque aí ela, fazendo essa parte, aí ela até gostasse e, depois, ela ia pra parte mais trabalhosa, que é a atividade em si.



**Professora convidada 3** – o outro ponto foi porque, na hora de fazer os grupos, ela entrou no grupo. Só que a atividade dela era uma e a do grupo era outra. Não sei se isso é legal ou não! Porque ficou difícil pra ela, porque ela não prestava a atenção no dela e nem nos outros porque ela queria ver os dos outros também! Aí, duas coisas que eu coloquei: seria necessário fazer o grupo com ela mesmo ou podia ter deixado ela separada fazendo a atividade dela, concentrada? Ou a atividade em grupo você faria de uma forma que adaptasse pra ela trabalhar junto com eles no grupo? Por exemplo, a questão do dinheiro. Faria uma forma pra que ela aprendesse com o dinheiro, não sei... Mas que ela conseguisse trabalhar com a equipe a mesma atividade. É essa a questão mesmo, já que era uma atividade diferente.

**Professora 3** – Pois é, eu vi realmente **que eu pequei muito com ela em relação a isso**, mas tipo assim... Eu não, eu não...

**Professora 3** – Quando eu assisti o vídeo, **eu me senti, de certa forma, culpada. Eu me sinto muito pequena pra trabalhar com eles. Eu ainda me sinto muito impotente**, mas aqui na escola eu tô tendo a oportunidade de melhorar. Essa pesquisa eu achei uma maravilha porque assim a gente fica com medo... Mas, assim, é muito importante, é muito significativo. Então, pra mim, está sendo bom!

#### 4.2.2 O movimento de construção dos indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
Sim. <b>Mesmo ele tendo a dificuldade dele</b> , mas eu até pedi os meninos que ajudassem a ele na atividade, no momento que a gente estava trabalhando na sala. Eu acho que ele estava incluído!	<b>Vinculação das características individuais do aluno ao insucesso escolar</b>
Sim, por falta de planejamento mesmo da inclusão dela nas aulas. <b>Eu sei que ela tem dificuldades, né!</b> Mas eu sei que eu também preciso incluí-la mais nas atividades e, observando, o vídeo eu percebo que até na sala de aula ela está no canto, no lugar onde ela está excluída.	
Devido às outras atividades que eu venho aplicando, <b>eu não consigo ver um avanço!</b> Ela não conseguiu reconhecer os numerais, a representação, a quantidade... E, aí, eu não me vejo ainda colocando ela na mesma atividade. Eu acho que ela ainda iria ficar mais solta, mais só olhando do que realmente... Então, eu tentei colocar uma coisa que tivesse no universo... Números, quantidades, coordenação motora, que ela ainda não tem! Apesar dela participar da APAE, <b>mas ela ainda não tem coordenação motora. Ela ainda não consegue segurar num lápis, ela não consegue contar, ela não sabe numeral, nem a representação nem a quantidade. Eu não vejo avanço!</b> Agora, ela tá participando mais, assim, frequentemente, porque antes ela faltava mais, mas, graças a Deus, agora ela tá vindo mais. Então, eu acho que já facilita! Não faltar já ajuda!	
Porque eu já sei! <b>Já trabalho com ele, e eu sei que ele não saberia responder.</b> Eu sei! Ele não é acompanhado todos os dias em sala de aula? Aí eu já sei a dificuldade dele!	<b>Baixa expectativa em relação à aprendizagem do aluno</b>
<b>Professora 1 - Eu achava que ele não iria saber!</b> Isso aí depois eu me toquei!	
É tanto que eu não consigo trabalhar além do número cinco. Só estou até o cinco <b>porque, se eu for mais adiante, ela não...</b> Então, assim, sempre eu trabalho o numeral cinco, a forma, a quantidade.	<b>A estratégia de mediação da aprendizagem associada ao estigma da deficiência</b>
No caso, é uma revisão! Porque a gente já tinha trabalhado, aí eu queria revisar. Aí eu trabalhei com a gravura porque tanto pra ele também ( <i>sic</i> ), porque <b>é muito bom a gente trabalhar com gravura com menino com necessidades especiais.</b> Sempre eu procuro trabalhar com gravuras.	
<b>Não, mas a figura estava por conta do meu aluno com deficiência!</b> Porque é importante a gente trabalhar com um aluno com deficiência usando a gravura.	
Não, mas por conta do aluno com deficiência. <b>Por conta dele eu não tinha que trabalhar a gravura também?</b>	

<p>Na verdade, nesse dia realmente eu não entreguei. Mas sempre eu entregava. Tem até aquele livro do aluno com dificuldade de aprendizagem que <b>tem uns livrinhos que é mais pra eles...</b> Mais simples! E aí não foi dividido nesse dia. Realmente houve essa falha! Eu errei realmente!</p>	
<p>No caso da atividade dela, na realidade, a atividade dela era numérica. O outro era só trabalhando a coordenação motora. Um treino na coordenação motora, porque a aula dela mesmo era os números. Aquela parte foi só pra treinar porque <b>ela ainda não tem a habilidade de manusear as coisas. Ela não consegue pegar num lápis, cortar... Então, treinar um pouco a coordenação motora e aplicar o conteúdo.</b> Foi nesse sentido! Não é que eu trabalhei dois assuntos diferentes... Só pra ver mesmo se ela consegue pegar num lápis, pra ver se quando precisar cortar ela consegue, porque ela não consegue! Aí, então, eu resolvi sempre levar uma atividade de coordenação motora e outra, que é a atividade em si.</p>	
<p>Eu tenho a dificuldade de executar a atividade por conta também, além do esquecimento, ela tem a dificuldade, porque ela não consegue ter a coordenação motora. Então, eu tenho que trabalhar um pouquinho da motora, pra ver se eu consigo fazer com que ela faça alguma coisa da atividade em si. Então, eu também penso por esse lado. Não sei se está certo, se eu tô exigindo demais dela, <b>mas porque ela não consegue, como é que ela vai cobrir? Como é que ela vai ligar? Como é que ela vai repetir, se ela não consegue pegar num lápis? Não consegue cortar, não consegue colar...</b> E aí eu vou ficar só mostrando os números? E como é que eu vou desenvolver nela? Então, eu pensei de... E, assim, também minha aula ficaria muito esticada, se eu passar só uma tarefa pra ela, ela fica saturada! Então, eu achei que dessa forma seria melhor, porque aí ela, fazendo essa parte, aí ela até gostasse e depois ela ia pra parte mais trabalhosa, que é a atividade em si.</p>	
<p>Na verdade, a aula eu planejei... Eu fiz até a tarefa pensando nela, né! Mas a forma que eu escolhi não foi uma total inclusão! Eu pensei de uma forma diferente, levar uma atividade diferente pra ela, mas não incluindo com os alunos. <b>Poderia ter sido uma atividade diferente tanto pra os meus alunos como pra ela</b>, mas aí não foi de forma inclusiva, <i>no qual</i> não houve a interação entre eles! Eu percebi isso!</p>	<p><b>Um estranho em minha sala: interfaces da diferença e do pertencimento</b></p>
<p>De culpa. Primeiro, de culpa! <b>De culpa, por não ter feito algo mais...</b> De culpa eu acho que é o principal hoje mesmo! Tristeza também! Sentimento de tristeza... Porque eu fico imaginando a minha sobrinha também. Ela tem deficiência!</p>	<p><b>Quem está como a culpa? A construção da (des)culpa</b></p>
<p>Quando eu assisti o vídeo, <b>eu me senti, de certa forma, culpada. Eu me sinto muito pequena pra trabalhar com eles. Eu ainda me sinto muito impotente</b>, mas aqui na escola eu tô tendo a oportunidade de melhorar. Essa pesquisa eu achei uma maravilha porque assim a gente fica com medo... Mas, assim, é muito importante, é muito significativo, então, pra mim, está sendo bom!</p>	<p><b>Quem está como a culpa? A construção da (des)culpa</b></p>
<p><b>Eu achava que eu estava fazendo a inclusão, né?</b> Mas ainda eu preciso fazer muito pra que ela de fato aconteça. Os fatores que acontecem eu acho que deu pra perceber, né? A sala é numerosa! Pra eu fazer uma atividade dinâmica, tipo colocar em círculo, é difícil, porque a turma é muito numerosa, e aí isso é uma das dificuldades, mas eu tento fazer o possível, sabe! Eu acho que... Eu acho não, eu tenho certeza que eu preciso muito ainda aprender pra que a inclusão de fato aconteça!</p>	<p><b>Faço o que eu não digo e digo o que eu não faço: a narrativa da inclusão frente à dimensão das práticas pedagógicas</b></p>
<p><b>Sei lá...</b> Fiquei emocionada na hora que comecei a assistir.</p>	<p><b>O lugar dos componentes emocionais nas escolhas metodológicas dos professores: nem</b></p>
<p>Eu gostaria de ter feito uma tarefa em dupla, por exemplo... Em trio... Que pudesse incluí-la junto com os alunos. <b>Que fizesse ela participar, interagir... Isso que eu percebi observando o vídeo. Na verdade, eu não fiz porque... Não sei nem dizer... Não foi nem porque não quis!</b> Foi por falta de planejamento mesmo!</p>	<p><b>O lugar dos componentes emocionais nas escolhas metodológicas dos professores: nem</b></p>

<p><b>É... Eu não sei nem te responder! Sinceramente...!</b> É novo pra mim, eu nunca tinha vivido esse momento. Eu ainda não sei nem te dizer. Mas, assim, é bom ver! Seria bom, de vez em quando, se a gente mesmo pudesse tá filmando pra depois a gente chegar em casa e olhar e ver... Porque, às vezes, você planeja e, de repente, acontecem fatores dentro de sala que <i>faz</i> com que tudo aquilo que você planejou vá por água abaixo ou, então, que não caminhe tão bem quanto você queria. Aí seria uma experiência que você pode ver na próxima turma ou no próximo assunto e você já procura agir de forma que venha melhorar <b>aquela situação que você não ficou satisfeita.</b></p>	<p><b>sempre o percurso está claro para quem caminha</b></p>
--	--

### A construção dos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
Vinculação das características individuais do aluno ao insucesso escolar.	<p><b>Expectativa dos professores frente à aprendizagem dos alunos com deficiência: determinações históricas, mediações e constituições subjetivas.</b></p>
Baixa expectativa em relação à aprendizagem do aluno.	
A estratégia de mediação da aprendizagem associada ao estigma da deficiência.	<p><b>Diferenças para os diferentes, igualdade para os “iguais”: práticas pedagógicas in/exclusivas como materialização da resistência.</b></p>
Um estranho em minha sala: interfaces da diferença e do pertencimento.	
Quem está como a culpa? A construção da (des) culpa.	<p><b>A narrativa da inclusão e a significações dos professores: contradições entre o dizer e o fazer.</b></p>
Faço o que eu não digo e digo o que eu não faço: a narrativa da inclusão frente à dimensão das práticas pedagógicas.	

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da utilização da epistemologia metodológica proposta por Aguiar e Ozella (2006), foi possível a construção do movimento que deu origem aos núcleos de significações que nos dedicaremos a discutir nesta etapa. A dinâmica que viabilizou esse processo passou pelas fases da construção das informações, levantamento dos pré-indicadores, indicadores, até chegarmos aos núcleos que se seguem: I) expectativa dos professores frente à aprendizagem dos alunos com deficiência: determinações históricas, mediações e constituição subjetiva; II) diferenças para os diferentes, igualdade para os “iguais”: práticas pedagógicas in/exclusivas como materialização da resistência; III) e a narrativa da inclusão e significações dos professores: contradições entre o dizer e o fazer.

Partindo do pressuposto de que a realidade não se revela em sua aparência, entraremos no movimento de relacionar as falas apreendidas no momento da empiria com a teoria, considerando as categorias propostas pelo materialismo histórico-dialético. A esse respeito, Carone (2004, p. 26) nos revela que:

[...] os dados empíricos, por mais rigorosamente que sejam coletados, permanecem presos às ilusões e inversões ideológicas das representações imediatas dos objetos sociais. Eles necessitam, portanto, ser interpretados e convertidos pela mediação teórica, ou seja, os dados imediatos devem ser mediatizados pela teoria.

Na perspectiva de González Rey (2004), buscaremos a superação da aparência obtida através da face empiria do fenômeno, rumo ao alcance da essência ou dimensão concreta da realidade. Essa apreensão se viabiliza por meio de uma construção mediada pela teoria, que resulta na elaboração de novas teorias, uma vez que teoria e prática se constituem mútua e dialeticamente.

### 5.1 Expectativa das professoras frente à aprendizagem dos alunos com deficiência: determinações históricas, mediações e constituições subjetivas

“O que é desvio? Por ora, digamos simplesmente que desvio consiste naquelas categorias de condenação e julgamento negativo elaboradas e aplicadas com sucesso por alguns membros da sociedade a outros.” (PETER CONRAD).

Este tópico está vinculado ao objetivo de identificar as determinações que constituem a subjetividade dos professores mediante as demandas da inclusão escolar. Iniciaremos através de uma reflexão sobre as bases históricas nas quais se assentam a educação brasileira. A partir desse movimento, será possível construirmos uma relação entre os determinantes históricos e as mediações que conformam a prática pedagógica dos professores direcionadas à inclusão escolar dos alunos que são público-alvo da educação especial.

Historicamente, o desvio é compreendido como uma ameaça à ordem social. A necessidade de um padrão humano atende a uma estrutura de poder e garante sua permanência. Nessa mesma direção, Louis Althusser apresenta os aparelhos ideológicos do Estado como mecanismos utilizados para garantir a ordem necessária à manutenção do *status quo*. Na falência desses mecanismos são acionados os aparelhos repressores do Estado com toda a sua força e coerção. Logo, com a justificativa de garantir cuidado e proteção aos diferentes, a sociedade se poupa do infortúnio da convivência com esses indivíduos (GOFFMAN, 1975).

As instituições escolares como aparelhos ideológicos não estão imunes aos construtos e representações sociais que reproduzem o pensamento dominante existente no tempo e no espaço em que se inserem. A narrativa hegemônica estabelece o padrão de sujeito que a escola deve formar. Para tanto, essa formação envolve a exclusão do perfil destoante. Pedra (1997, p. 27), em seus estudos, aponta que “[...] as representações que os alunos e professores fazem reciprocamente de si e do outro conduzem as suas relações pedagógicas”.

O sistema educacional brasileiro, por sua vez, possui bases excludentes, a considerar os processos históricos que engendraram o atual cenário da educação nacional. Um marco na educação colonial ocorre com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, chefiados pelo padre Manoel da Nobrega e em expedição oficial, sob a liderança do governador-geral da província, Tomé de Sousa. Desde então, os processos educativos no Brasil se desdobram no sentido de garantir manutenção de determinadas estruturas de poder (PILETTI, C.; PILETTI, N., 1990).

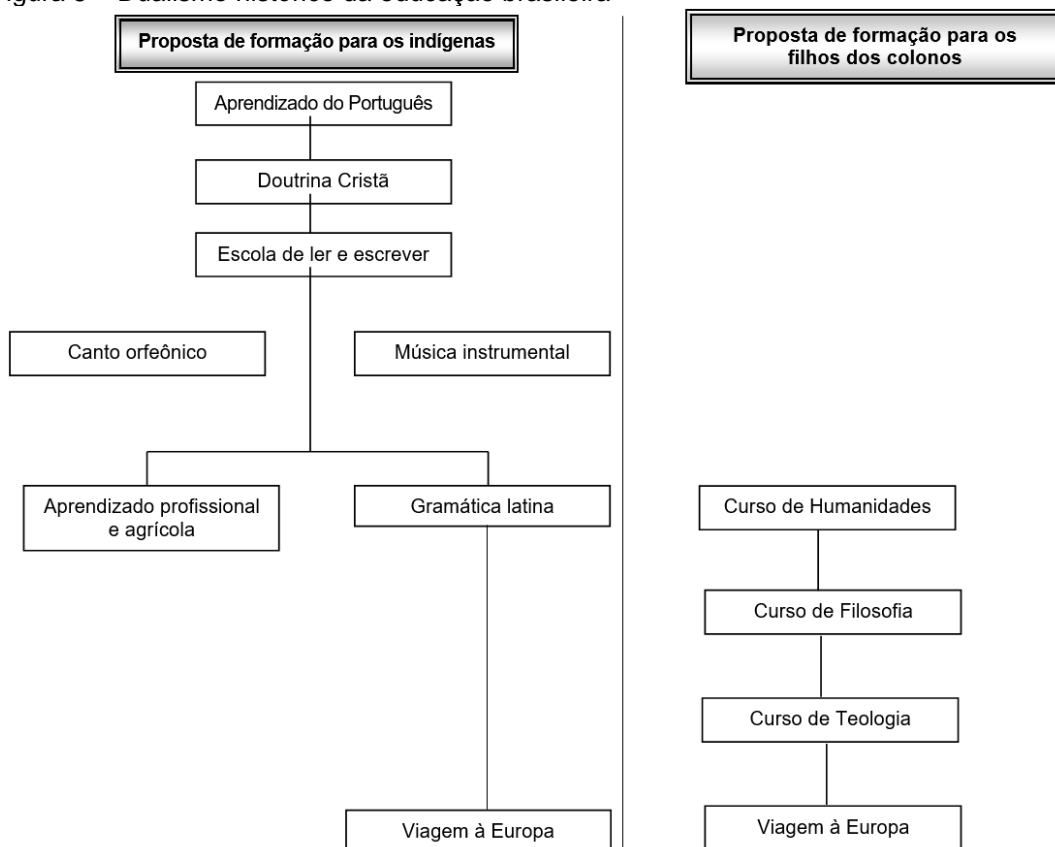
Voltados para a expansão da fé católica, que estaria ameaçada pela reforma protestante, e, para atender aos interesses da Coroa Portuguesa, os padres jesuítas iniciaram um processo educativo que tinha, inicialmente, os indígenas como público-alvo. Como a prática educativa não se desenrola sem estar revestida de

intencionalidade, constatou-se que a educação dos povos indígenas seria um instrumento que viabilizaria o processo de dominação do território brasileiro.

Constituído o plano de sistematização da educação colonial, os jesuítas lançam um conjunto de prescrições presentes no *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), publicado em 1599, que ficou conhecido como *Ratio Studiorum*. Tais diretrizes se voltavam para o alcance dos objetivos educacionais da Companhia de Jesus, a saber, a expansão da fé católica e o adiestramento dos povos indígenas para o projeto colonizador da Coroa Portuguesa. Além dos indígenas, a proposta pedagógica também se estendera aos filhos dos colonos que no Brasil passaram a residir.

Apesar de a sistematização da proposta de ensino objetivar uma unificação do processo escolar no extenso território colonial materializado a partir do ensino de primeiras letras, de acordo com Ribeiro (1992), a trajetória escolar segue percursos diferentes no que se refere aos indígenas e aos filhos dos colonos. Em seguida, apresentamos o percurso escolar na educação colonial e sua divisão para atender a esses dois grupos distintos.

Figura 5 – Dualismo histórico da educação brasileira



Fonte: Ribeiro (1998).

Como foi exposto no esquema anterior, a educação brasileira é historicamente dual, portanto, poder-se-ia falar de “educações”, uma vez que as condições de escolarização não são iguais para todos. Mesmo a sistematização do ensino no Brasil-colônia se endereçando tanto aos indígenas quanto aos filhos dos colonos, na prática, houvera um distanciamento entre esses dois grupos, sobretudo no que tange às finalidades do processo de escolarização a que eles foram submetidos. Ainda de acordo com Ribeiro (1981, p. 29), “[...] o plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciaram. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados”.

Assim, a história da educação brasileira vai se constituindo sobre um processo de segregação e privilégio – segregação por parte dos grupos historicamente marginalizados e privilégios destinados à elite dirigente, na qual se concentraram os esforços no sentido de garantir o acesso e a qualidade da educação escolar. A exemplo desses grupos não hegemônicos, podemos destacar a população negra, as mulheres e as pessoas com deficiência.

No que concerne à história da educação especial no Brasil, podemos constatar que as pessoas com deficiência foram marginalizadas em função do padrão de normalidade que se convencionou ter historicamente e que se materializou em diferentes espaços geográficos e culturais.

Mas quais as justificativas para a produção desse “outro” cujas capacidades foram suplantadas a ponto de lhe conferir um não lugar e uma condição de um não sujeito? Que mediações produziram esse “outro” a partir do qual se destituíam os sentimentos de culpa e pesar pelo abandono e pela segregação?

Na tentativa de se refletir sobre tais indagações, é possível compreender que o “outro/eles” a partir do qual o “eu/nós” se constitui possui uma dupla função. Uma primeira se apresenta como polo referencial daquilo que o “eu/nós” necessita para constituir-se. A segunda dimensão do outro, por sua vez, vem a ser uma espécie “anti-eu” ou de negação daquilo que se refuta no interior desse “eu/nós” hegemônico.

Em outras palavras, o “outro/eles” é aquilo que compõe o “eu/nós”, mas está fora dele. É o substrato que é negado no interior de um núcleo constituinte e que, portanto, é destituído como elemento integrante do ser. Logo, não há culpa ou acusação em extirpar-se daquilo que é eleito como fragilidade do “ser”.

A despeito dessa relação normal-anormal mediada por um discurso incapacitante em que “outro” se apresenta com pesar ou uma mazela que traz mal-estar e desconforto, Baptista (2006) destaca a produção de mitos que se construíram ao longo de um processo histórico. Para compreendermos tais construtos, faz-se necessário desvelar os condicionantes históricos que atuaram na elaboração dessas narrativas. Essas significações que elaboram imagetivamente a ideia de incapacidade estiveram presentes nas falas das professoras e, em última instância, conduzem suas ações destinadas aos alunos com deficiência.

Segundo Baptista (2006), essas produções se reinventam e acompanham os momentos históricos e seguem mediando a relação com os “diferente”, impondo-lhes um lugar dentro das “novas” tramas sociais. Esses modos de compreensão da realidade seguem mediando concepções e ações sobre a realidade, bem como demarcam as fronteiras de nossa atuação na realidade e orientam nosso querer-saber-poder.

[...] ao pensarmos nos mitos que foram ou são associados à educação especial, temos que considerar a circunstância e a força desses em diferentes momentos da nossa civilização. Nesse sentido, seria ilusório pensar que há uma superação de tais mitos, ou que tais imagens mentais sejam marcadas de um passado remoto (Bardes, 1998; Baptista e Oliveira, 2002). Na realidade, observamos uma contínua atualização dessas imagens e a presença delas determinando aquilo que identificamos como o nosso querer e os limites do nosso poder. (BAPTISTA, 2006, p. 18).

A desnaturalização das nossas certezas e escolhas é imprescindível para a compreensão da ação do homem no mundo. De acordo com Bateson (1976, p. 145), mesmo de modo inconsciente, as construções simbólicas, as narrativas constituem o nosso sentir e balizam o nosso agir sobre o meio: “O homem é, portanto, aprisionado em uma trama de premissas epistemológicas e ontológicas que, independentemente de sua veracidade ou falsidade, assumem para ele um caráter de parcial autoconfirmação”.

Partindo do pressuposto de que os discursos que são construídos historicamente sobre as pessoas com deficiência as inventam como sendo dotadas de um conjunto de características incapacitantes, é possível localizar, na fala da professora 1, elementos que compõem esse imaginário sobre o indivíduo com deficiência, que, por sua vez, formula suas expectativas com relação às aquisições e à aprendizagem do aluno:



Devido às outras atividades que eu venho aplicando, **eu não consigo ver um avanço!** Ela não conseguiu reconhecer os numerais, a representação, a quantidade... E, aí, eu não me vejo ainda colocando ela na mesma atividade. Eu acho que ela ainda iria ficar mais solta, mais só olhando do que realmente... Então, eu tentei colocar uma coisa que tivesse no universo... Números, quantidades, coordenação motora, que ela ainda não tem! (PROFESSORA 1).

Para Bakhtin (1995), a palavra não apenas espelha, retrata ou descreve o real, mas o produz. Logo, a palavra com acúmulo histórico vem carregada de significado e, portanto, medeia o pensamento e elabora modos de saber/fazer e intervir no mundo. Dentro dessa perspectiva, é possível identificar, nas palavras da professora 3, um conjunto de significações expressas a partir do padrão de normalidade por meio do qual se espera que a aluna manifeste características aceitáveis. Isso pode ser percebido pela leitura que a professora faz do modo como a aluna segura um lápis, que a impede de enxergar avanços em sua aluna com deficiência.

Apesar dela participar da APAE, **mas ela ainda não tem coordenação motora, ela ainda não consegue segurar num lápis, ela não consegue contar, ela não sabe numeral, nem a representação nem a quantidade. Eu não vejo avanço!** Agora, ela tá participando mais assim, frequentemente, porque, antes, ela faltava mais, mas, graças a Deus, agora ela tá vindo mais. Então, eu acho que já facilita! Não faltar já ajuda! (PROFESSORA 3, grifo nosso).

O modo como nos reportamos aos que se desviam da norma é balizado por um discurso historicizado, internalizado e transformado em fala interior. Essa fala é composta pela ligação entre palavras com significado que encarnam o pensamento. Logo, a palavra é como um recipiente, que pode ser preenchido de signo. Dito de outro modo, a palavra é preenchida de conteúdo ideológico para cumprir uma função estética, científica, moral, religiosa. Por isso, “[...] a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (BAKHTIN, 1995, p. 16).

Em sua fala, a professora 2 inicia fazendo referência ao planejamento como elemento indispensável à prática pedagógica inclusiva, ao mesmo tempo em que menciona a dificuldade da aluna. Constitui-se, portanto, um polo dialético dado ao reconhecimento de que a aluna estava no canto da sala sem participar das atividades propostas em sala, ao mesmo tempo em que traz à tona a dificuldade da aluna.

Sim, por falta de planejamento mesmo da inclusão dela nas aulas. **Eu sei que ela tem dificuldades, né!** Mas eu sei que eu também preciso incluí-la mais nas atividades e, observando o vídeo, eu percebo que até na sala de aula ela está no canto, no lugar onde ela está excluída. (PROFESSORA 2, grifo nosso).

O que se espera ou a expectativa que se tem de uma pessoa com deficiência, assim como em outras construções simbólicas, não surge a partir de uma relação de causa e efeito. Em outras palavras, a ideia de incapacidade não parte da pessoa com deficiência em si, mas da imagem que se produz socialmente materializada na produção das condições de vida adequadas somente para aqueles que se enquadram na norma.

Como podemos localizar na fala da professora 1, a dificuldade do aluno com deficiência é suturada a ele próprio como se fosse algo ligado à sua essência. Para Tomasini (1998), esse estigma nos leva a reduzir o sujeito a uma espécie de integralidade do desvio. Dita de outro modo, a condição de deficiência nos leva a restringir todos os atributos do indivíduo àquela característica que foge à regra, pois o “[...] atributo que o tornou diferente dos outros faz do indivíduo um ser reduzido àquela imperfeição” (TOMASINI, 1998, p. 117).

“Sim. **Mesmo ele tendo a dificuldade dele**, mas eu até pedi os meninos que ajudassem a ele na atividade, no momento que a gente estava trabalhando na sala. Eu acho que ele estava incluído!” (PROFESSORA 1, grifo nosso). Indagada pela professora convidada 1 sobre o porquê de não ter dado um tempo maior para que o aluno resolvesse a questão sozinho, a professora 1 afirma que seu aluno não saberia responder. Ela justifica sua afirmativa com base no conhecimento que possui sobre o aluno. Tal assertiva revela que a relação da professora com o aluno é direcionada por um saber previamente construído. Em resposta ao questionamento da colega, a professora diz: “Porque eu já sei! **Já trabalho com ele e eu sei que ele não saberia responder**. Eu sei! Ele não é acompanhado todos os dias em sala de aula? Aí eu já sei a dificuldade dele!” (PROFESSORA 1, grifo nosso).

De acordo com Bakhtin (1995), o corpo de uma pessoa com deficiência, assim como qualquer outro corpo, não se constitui um signo em si mesmo. No entanto, o significado construído historicamente para esse corpo é eminentemente ideológico e, como tal, medeia a relação do sujeito para seu próprio corpo e a ação do outro para com esse mesmo corpo.

Esse signo que se produz historicamente e se corporifica tanto por meio da palavra como de qualquer outro instrumento simbólico é tecido mediante tensionamentos e relações de poder. É, pois, essencialmente ideológico e, dentro dessa perspectiva de disputas e tensionamentos, cumpre seu papel de condicionante dos processos sócio-históricos.

Nessa direção, a ressonância dos signos não se reduz aos processos de (inter)mediação das relações humanas que se passam numa espacialidade cultural dentro de um determinado tempo histórico. Os signos não são simplesmente um espelho da realidade; eles se constituem partículas do real materializadas “[...] como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou outra coisa qualquer” (BAKHTIN, 1995, p. 33).

Assim, as construções ideológicas que tecem a imagem das pessoas com deficiência lhes dotam de um corpo amorfo e sem potência de agir. Isso nos leva a compreender que as significações que os professores têm acerca do aluno com deficiência determinam sua relação com este sujeito e orientam suas práticas pedagógicas endereçadas à aprendizagem desse aluno. Partindo dessa ótica, tais estudantes trariam em si atributos de incapacidade que os impedem, permanentemente, de superar sua condição de inaptidão. A esse respeito, a professora 3 afirma: “Eu tenho a dificuldade de executar a atividade por conta também, além do esquecimento, ela tem a dificuldade, porque ela não consegue ter a coordenação motora”.

Mas como se constrói a imagem do aluno com deficiência? Ela se constrói a partir da ideia de incapacidade. Pode-se esperar que o aluno com deficiência aprenda? Para Goffman (1980), alguém com a marca do desvio não é compreendido como ser humano em sua completude. A partir dessa concepção, reduzem-se as possibilidades desses indivíduos por não se esperar que eles manifestem atributos qualificados como humanos.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos as chances da vida. (GOFFMAN, 1980, p. 28).

Na direção do que nos esclarece Goffman (1980), é possível compreender que a relação das professoras pesquisadas com seus alunos com deficiência é atravessada por sentimento de inaptidão e descrédito. Esses

construtos repercutem em suas tomadas de decisão em sala, nas mediações direcionadas a esses estudantes, de modo a reduzir sua autonomia e suas possibilidades de participação. Ao chamar o aluno com deficiência para responder à atividade no quadro, a professora não esperou que ele respondesse sozinho; ela interveio apresentando a resposta. Indagada sobre o porquê de antecipar a resposta do aluno, ela responde: “**Eu achava que ele não iria saber!** Isso aí depois eu me toquei!” (PROFESSORA 1, grifo nosso).

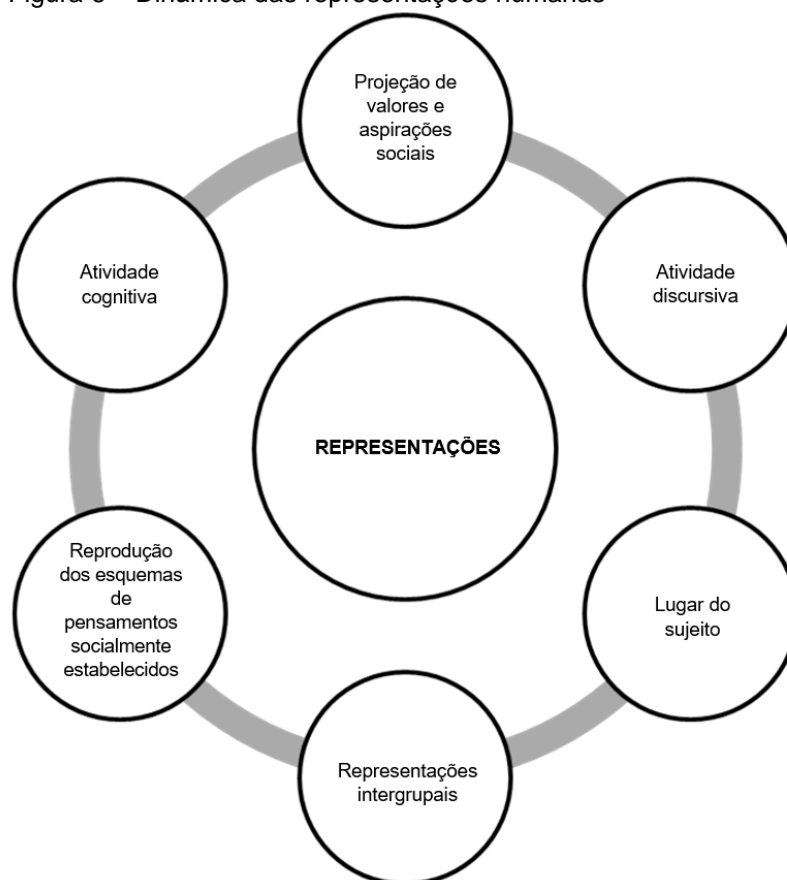
Foi perceptível a baixa expectativa da professora 1 com relação à capacidade de aprendizagem de seu aluno com deficiência. Tal significação foi materializada no ato de responder à questão antes que o aluno o fizesse. Contudo, essa atitude não se explica por si. Para tanto, é necessária uma relação com o processo de significação que foi construído em um dado momento histórico, em uma determinada espacialidade. Mediante a necessidade de compreender as determinações que constituíram essa imagem simbólica do aluno com deficiência, uma questão se apresenta: Como se constrói a representação de um sujeito de modo a mediar suas relações sociais?

Embora não estejamos nos valendo da Teoria das Representações Sociais como suporte teórico para esta pesquisa, acreditamos que os estudos relativos às representações sociais podem contribuir para clarificar nossas análises. Isso porque neles estão presentes os princípios das construções sociais com os quais operam os sujeitos em sua ação interna e sobre o mundo.

Posto isso, Pedra (1997) nos apresenta os passos das representações, que, por sua vez, não se separam da realidade concreta e material. Nessa perspectiva, o autor nos mostra um caminho que desencadeia as simbolizações que se tecem partindo das determinações sócio-históricas.

Sobre a perspectiva de Jodelet (1986), Pedra (1997) mostra seis tendências na busca por explicar a constituição das representações, sendo elas ligadas aos seguintes pontos: 1) a atividade cognitiva; 2) o pensamento de uma determinada sociedade; 3) o discurso; 4) a prática social ou ação do sujeito sobre o meio; 5) as relações intergrupais; 6) e a reprodução da ideologia dominante. A partir da compreensão de que há interações entre esses processos que explicam a construção das representações e de seu caráter dinâmico, segue o esquema:

Figura 6 – Dinâmica das representações humanas



Fonte: Elaboração própria (2020).

A **atividade cognitiva** se expressa por meio das interações que ocorrem em um dado contexto social em que o sujeito se encontra submerso pela própria dinâmica de pertencimento mediante a apropriação do conjunto de ideologias dos grupos aos quais pertence. Tanto as interações sociais quanto as apropriações dos construtos produzidos no contexto cultural são processos de aprendizagens que atravessam e (con)formam o sujeito.

O caminho explicativo seguinte enfoca as questões dos **significantes** ou de como o sujeito constrói significados através de suas experiências pessoais situadas. Ou seja, o sujeito produz significações por intermédio de suas trajetórias pessoais em interface com as relações que ocorrem em determinado momento histórico em uma dada cultura.

Em terceiro lugar, os autores destacam a **repercussão do discurso na construção das representações**. O discurso não apenas reproduz a realidade que se busca perpetuar como também produz outras realidades, haja vista que as relações que fazem a mediação do homem em sociedade são comunicadas

discursivamente, bem como, em seu nível intrapessoal, são instrumentalizadas pelos signos que realizam o trabalho interior de mediação do pensamento.

A quarta explanação é descrita como **a ação do homem no e sobre seu meio**. Embora essa ação seja balizada por significações e construções simbólicas, tal agir produz elementos representativos que emergem em meio à concretude das relações materiais, integram-se ao que poderíamos chamar de acervo simbólico-social e, mediante sua reprodução, passam a atuar como determinantes sócio-históricos. O *modus operandi* a partir do qual o homem realiza sua ação sobre a natureza, sobre a sociedade e sobre si constitui-se elemento cultural e é transmitido ao conjunto dos homens por meio dos processos educativos.

A quinta elaboração aponta para as **trocas entre os grupos**. Em outras palavras, os agrupamentos sociais são mais que a soma de indivíduos; eles produzem significados coletivos que, ao mesmo tempo, constituem e são constituídos pelos sujeitos que os compõem, numa relação de mútua construção.

Por último, têm-se as **determinações sociais**, por considerar que os seres humanos são sínteses de múltiplas determinações. Logo, não é possível compreender ação, reação, produção e reprodução humanas sem considerar o caráter histórico, social e cultural desses processos que, dialeticamente, compõem e superam as realidades objetiva e subjetiva através das quais se constituem os sujeitos.

Dentro dessa perspectiva, quais as significações dos professores em relação aos alunos com deficiência? Como tais significações repercutem na expectativa dos professores no tocante à aprendizagem desses alunos? Sob a ótica de Goffman (1993), no instante em que são encontradas divergências entre a identidade social de um indivíduo e sua identidade virtual ou aquilo que dele se pode captar sensorialmente, um conjunto de representações e simbolismos se constrói anteriormente ao momento do contato com o sujeito tido como diferente.

Assim, os estigmas que são construídos a partir dos diagnósticos de deficiência direcionam as expectativas dos professores com relação aos seus alunos com deficiência. Como foi exposto anteriormente, deficiência é culturalmente associada à ideia de incapacidade. Logo, não aprender valida o que se espera de um aluno com deficiência. Isso pode ser observado no discurso da professora 3 (grifo nosso) quando ela fala sobre o aluno com deficiência: “Eu sei que **ele não vai ter a mesma percepção, ele não vai conseguir absorver da mesma forma que os outros**”.

Assim, o modo como concebemos o outro e interagimos com ele é mediado pelas representações elaboradas previamente, que, por sua vez, fundamentam-se nos padrões identitários construídos culturalmente. A depender do grupo social ao qual o sujeito pertence, da relação de poder que envolve esse grupo, o desvio tende a imputar uma marca de descrédito nesse sujeito, nas palavras de Goffman (1993, p. 51): “Esse indivíduo é uma pessoa desacreditada”.

Pela construção ideológica do estigma, as concepções que se têm acerca do sujeito desviante são suturadas a ele, ou seja, os atributos que o caracterizam como diferente são essencializados ou naturalizados, a ponto de aparecerem como validação de seu lugar “naturalmente” ajustado à sua categoria de divergente. Essas construções foram encontradas na fala da professora 3 (grifo nosso) quando esta revela que a prática pedagógica inclusiva “[...] é uma prática onde eu possa trabalhar com os alunos, inclusive com aqueles que **não têm as mesmas condições que os demais**, onde eu possa adequá-lo naquele momento”.

O estigma tira o indivíduo do *status* de “pessoa comum” e lhe confere o lugar de não sujeito, estragado e diminuído. Tal caracterização produz elevado grau de impotência, incapacidade e descrédito e as relações que se estabelecem com ele são balizadas por tais elaborações. “Algumas vezes, ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem e constitui uma discrepância específica entre a identidade virtual e a identidade social” (GOFFMAN, 1993, p. 51).

De acordo com Omote (2014), a percepção que se tem acerca das pessoas com deficiência e, mais especificamente, do desempenho dos alunos, é distorcida mediante o preestabelecimento de critérios que privilegiam um padrão de aprendizagem que impõe estilos que discriminam aqueles que se desviam. Ademais, essas supostas ineficiências imputadas aos alunos com deficiência são resultantes de um processo de ensino que pressiona e sufoca os sujeitos para que eles se enquadrem dentro de um perfil que poderíamos denominar de *cognotípico*<sup>3</sup>.

Para construção do conceito aqui proposto, é mister iniciar percorrendo aquilo sobre o que versam alguns autores acerca do que compreendem por cognição. Na perspectiva de Leontiev (2004) e Vygotsky (2003), cognição seria a possibilidade trazida pelos seres humanos para uma construção ativa do

---

<sup>3</sup> Para efeito desta pesquisa, consideramos **cognotípico** o perfil de aprendizagem que se enquadra dentro de um modelo ideal almejado pelos sistemas de ensino, considerando ritmos, estilos e tempos de aprendizagem.

conhecimento. Ora, partindo de um prisma sociointeracionista, tal possibilidade ganha concretude mediante as trocas e interações do sujeito, situadas em um momento histórico, em uma determinada cultura em que ocorre a apropriação dos signos e demais artefatos simbólicos. Entre eles, destacamos a linguagem, que seria o instrumento por meio do qual os conhecimentos são transmitidos, tanto na esfera inter quanto na intrapessoal.

Isso nos leva a entender que a capacidade cognitiva do sujeito evolui mediante as condições objetivas de desenvolvimento nas quais se encontra. Portanto, pode-se compreender que a natureza de tais mediações incide na qualidade dessas aquisições, distanciando-se de uma concepção naturalizada de tal processo.

Partindo da perspectiva de Maturana (2006), é possível compreender que cognição seria o processo a partir do qual se conhece o próprio conhecimento por meio da utilização dos recursos como a percepção, a afetividade, o intelecto, a ética, a política e a estética. Tais recursos se manifestam em um cenário sociocultural e são próprios da constituição humana, sendo necessário conhecê-los para, então, interpretá-los e compreendê-los.

A partir das concepções apresentadas, é possível refletir que o funcionamento do psiquismo ocorre por meio da articulação entre as funções mentais, que, por sua vez, respondem pela construção socialmente mediada do conhecimento. A cognição, na condição de componente dessa estrutura psíquica, opera sob influência dos fatores sociais. No entanto, foi estabelecido culturalmente e incorporado aos sistemas e instituições de ensino o *modus operandi* para o funcionamento do aparelho cognitivo que impõe estilos, ritmos e tempos de aprendizagem, em função dos interesses da estrutura educacional na qual se materializa a prática escolar.

Tal estrutura educacional está diretamente vinculada ao modo de produção capitalista por compor a superestrutura<sup>4</sup> que atende a infraestrutura<sup>5</sup>. Em outras palavras, a educação que se oferta dentro do sistema capitalista atende às demandas do capital. Isso porque as relações sociais capitalistas demandam uma

---

<sup>4</sup> Para Karl Marx, a superestrutura vem a ser o conjunto de estratégias dos grupos dominantes para a consolidação e a perpetuação de seu domínio. A superestrutura se expressa por meio das instituições políticas, jurídicas e aparelhos ideológicos como Estado, religião, artes, meios de comunicação, etc.

<sup>5</sup> Infraestrutura diz respeito a tudo aquilo que está diretamente ligado à produção econômica, como as forças de produção, compostas pela matéria-prima, meios de produção e pelos próprios trabalhadores.



prática educativa que forme um perfil de homens e mulheres que assegure a manutenção dos processos de expropriação do trabalho.

As representações acerca da escolarização das pessoas com deficiência se materializam na própria linguagem que aponta para a incapacidade desses sujeitos. De acordo com Paganotti (2017), termos como “defeituoso”, “incapacitado”, “retardado”, “anormal”, “excepcional” e, mais recentemente, “especial”, “déficits” e “distúrbios” projetam no sujeito desviante a culpa pelo fracasso escolar.

Partindo da perspectiva de Paganotti (2017), a imagem que se constrói sobre a deficiência e, conseqüentemente, amalgamada ao aluno, é negativa e excludente e se constrói com base no defeito, objetivado inicialmente por seu aspecto biológico, e, em seguida, pela relação com o comportamento inadequado, relações familiares, dificuldade na aprendizagem e outras produções que acarretam o fracasso escolar.

Essa visão incapacitante produz, na professora, a sensação de estar exigindo além das possibilidades da aluna. Frente a tais percepções, as escolhas das atividades são mediadas pela suposta inabilidade da aluna, razão pela qual se propõem atividades de baixa complexidade e, por vezes, desconexas dos conteúdos ministrados para o restante da turma. Na fala que se segue, a professora parte de uma percepção centrada em um suposto defeito ou inadequação:

Eu tenho a dificuldade de executar a atividade por conta também, além do esquecimento, ela tem a dificuldade, porque ela não consegue ter a coordenação motora. Então, eu tenho que trabalhar um pouquinho da motora, pra ver se eu consigo fazer com que ela faça alguma coisa da atividade em si. Então, eu também penso por esse lado. Não sei se está certo, se eu tô exigindo demais dela, **mas porque ela não consegue** [...]. (PROFESSORA 3, grifo nosso).

Partindo de uma imagem negativa do aluno com deficiência, quais seriam as expectativas dos professores com relação às aprendizagens dos alunos com deficiência em sua trajetória escolar? O que se esperar de alguém que se distancia dos atributos determinados para o sucesso escolar? A esse respeito, Collares e Moysés (1996), Facci (2001), Patto (2008) e Silva (2016) apontam, em suas pesquisas, que os professores possuem baixas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos com deficiência pelo fato de estes não se enquadrarem no estilo de aprendizagem proposto pelos sistemas de ensino. Ou seja, esses alunos não são alcançados pelas estratégias de ensino validadas pelas instituições escolares.

A despeito das expectativas sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência, podemos evocar o exemplo de uma das professoras participantes da pesquisa que expressam em suas falas que não podem avançar nos conteúdos porque acreditam que a aluna com deficiência não possa ir além. Logo, ela permanece repetidamente em um mesmo conteúdo. Observa-se com clareza quando a professora 3 (grifo nosso) diz: “É tanto que eu não consigo trabalhar além do número cinco. Só estou até o cinco **porque, se eu for mais adiante, ela não...** Então, assim, sempre eu trabalho o numeral cinco, a forma, a quantidade”.

Como a baixa expectativa reverbera no baixo investimento na aprendizagem dos alunos com deficiência? Na ótica de Paganotti (2017), as construções simbólicas que o professor tem acerca do aluno impactam o modo como ele interpreta as ações dos estudantes, sua aprendizagem, o modo como se relacionam com o saber, suas potencialidades e desafios. Da mesma maneira, há uma apropriação por parte dos alunos acerca do conjunto de significações configuradas no interior da sala de aula, que regula as relações entre si.

Para Osti (2010), as próprias trajetórias das relações estabelecidas no interior de um grupo escolar constroem um modo de apreender, uma realidade que é reproduzida por seus integrantes. Isso nos leva a entender que a conduta do aluno diante de si, do saber e dos outros sofre a influência da expectativa do professor em relação a ele. O que se espera de um aluno com deficiência é apropriado, reelaborado e reproduzido pelo professor, pelo grupo e pelo próprio sujeito, que, em muitos casos, acaba por confirmar as “profecias” que se têm ao seu respeito.

Como a baixa expectativa repercute na prática docente e em suas tomadas de decisão? A esse respeito, Sipavicius (1987) apresenta alguns comportamentos partir dos quais se materializam as expectativas do professor e estas, por sua vez, interferem no desempenho do aluno. São eles: 1. Extensão de ajuda ao aluno; 2. Frequência de contato com o aluno; 3. Afeto positivo; 4. Nível de dificuldade do material ensinado; 5. Tempo gasto em interação sem ensino; 6. Atenção e cuidado mais estritos; 7. Persistência em pedir respostas; 8. e Reforço inadequado.

A negação do sujeito com deficiência pode se expressar de dois modos, que, embora distintos, podem ser compreendidos como duas faces da mesma moeda. Ou seja, quando o professor desconsidera o aluno com deficiência e o exclui das atividades do grupo com a justificativa de que não consegue realizá-las, ele nega suas potencialidades, evidenciando que sua relação com este aluno é mediada

pelo descrédito. Nesse sentido, a professora convidada questionou a colega participante sobre o fato de inserir a aluna com deficiência no grupo e não a integrar na atividade proposta aos demais alunos, pois “[...] a atividade dela era uma e a do grupo era outra. Não sei se isso é legal ou não! Porque ficou difícil pra ela, porque ela não prestava a atenção no dela e nem nos outros, porque ela queria ver os dos outros também” (PROFESSORA CONVIDADA 3).

Por outro lado, quando o professor destina ao aluno uma atenção exacerbada, esse “apoio”, ou *extensão de ajuda ao aluno*, tira do sujeito seu potencial criativo e autônomo. Essa atenção superprotetora se constitui como outro modo de negar as capacidades do aluno. Nesse sentido, quando a professora 1 não permite que o aluno responda ao questionamento com a justificativa de que ele não conseguiria responder, ela acaba por impossibilitar o aluno de manifestar sua aprendizagem, ou ainda de aprender com seu próprio erro. No diálogo que se segue, fica evidente que a professora 1 (grifo nosso) desacreditava no potencial de seu aluno para responder à questão proposta:

**Professora convidada 1** – Sim, e ali na parte que você chamou o aluno com deficiência, pra que você não deixou ele falar a palavra e pediu logo ajuda? Você poderia ter dito ‘vamos dizer a palavra!’ Aí ele teria dito a palavra e, depois, iria identificar a sílaba mais forte. Mas você pediu logo ajuda aos garotos!

**Professora 1** - **Eu achava que ele não iria saber!** Isso aí depois eu me toquei.

Ao desenvolver uma atividade de leitura com a turma, a professora 2 abre um baú de livro e os entrega para os alunos, mas não o faz com a aluna com deficiência. Ela expressa, em sua fala, a baixa expectativa com relação à possibilidade de leitura de sua aluna com deficiência. Na continuação, ela revela que costuma levar alguns livros para que a estudante realize a atividade de leitura, porém, livros que acredita serem mais adequados ou alcançáveis, do ponto de vista cognitivo, por pessoas com deficiência intelectual.

Na verdade, nesse dia realmente eu não entreguei. Mas sempre eu entregava. Tem até aquele livro do aluno com dificuldade de aprendizagem, que **tem uns livrinhos que é mais pra eles...** Mais simples! E aí não foi dividido nesse dia. Realmente houve essa falha! Eu errei realmente! (PROFESSORA 2, grifo nosso).

Ainda sobre a baixa expectativa do professor com relação à aprendizagem dos alunos com deficiência, ao ser indagada sobre sua escolha

metodológica, a professora 1 revela que optou por trabalhar com gravuras porque é mais adequado aos alunos que ela caracteriza como alunos com necessidades educacionais especiais.

No caso, é uma revisão! Porque a gente já tinha trabalhado, aí eu queria revisar. Aí, eu trabalhei com a gravura porque **é muito bom a gente trabalhar com gravura com menino com necessidades especiais**. Sempre eu procuro trabalhar com gravuras. (PROFESSORA 1, grifo nosso).

Tal iniciativa demonstra que suas mediações dirigidas ao aluno com deficiência estão presas a uma perspectiva mais imediata, ou captável sensorialmente. Contudo, o ato de reter qualquer aluno na esfera da mera captação sensorial não o estimula a desenvolver suas possibilidades de abstração, ou seja, a possibilidade de realizar operações mais complexas, que promovam saltos qualitativos em seu funcionamento cognitivo. O que se coloca não é que a professora não possa trabalhar com gravuras, mas aprisionar suas estratégias a esse nível dificulta a elevação do potencial de *operações formais* do sujeito.

A expectativa depositada na aprendizagem do aluno com deficiência é uma construção histórica e cultural, que, por sua vez, é apropriada e sintetizada pelos professores. De acordo com Amaral (1998), os preconceitos e estereótipos são construídos histórica e culturalmente, subjetivados e perpetuados de modo que se manifestam no imaginário individual e coletivo, mediando as relações em uma perspectiva de poder. Perguntada sobre o que a professora 3 entendia por prática pedagógica inclusiva, ela reforça a concepção de que pessoas com deficiência não teriam as mesmas capacidades de aprendizagem em comparação aos demais, sem refletir sobre as condições sociais de desenvolvimento a que esses sujeitos são submetidos.

É uma prática onde eu possa trabalhar com os alunos, inclusive com aqueles que **não têm as mesmas condições que os demais**, onde eu possa adequá-lo naquele momento. Onde ele possa participar, onde ele possa aprender alguma coisa... Eu sei que **ele não vai ter a mesma percepção, ele não vai conseguir absorver da mesma forma que os outros**, mas ele vai também absorver aquilo que vai ser positivo pra ele. Que eu espero que vá ser positivo. Que ele venha melhorar, venha crescer com aquela prática. (PROFESSORA 3, grifos nossos).

Indagada sobre o fato de a aluna com deficiência não ter participado da mesma atividade que os demais, a professora justifica pelo fato de não ter visto avanços em sua aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, indagamos: qual a

perspectiva de avanço trazida pela professora? De que modo essa perspectiva interfere em sua relação com a aluna e nas escolhas de suas práticas pedagógicas?

Em resposta a esses questionamentos, pode-se elaborar que o avanço ao qual a professora se refere passa pela aquisição dos conteúdos preestabelecidos pela matriz curricular orientada pelo sistema educacional do qual faz parte, considerando os modos, tempos e estilos de aprendizagem estipulados por esse sistema. Quanto à interferência da concepção de avanço escolar manifestada pela professora frente às suas escolhas metodológicas, pôde-se observar que ela se orienta a partir de uma compreensão incapacitante e de não participação da aluna na dinâmica de sala de aula, como mostra a fala a seguir:

Devido às outras atividades que eu venho aplicando, **eu não consigo ver um avanço!** Ela não conseguiu reconhecer os numerais, a representação, a quantidade... E aí, eu não me vejo ainda colocando ela na mesma atividade. Eu acho que ela ainda iria ficar mais solta, mais só olhando do que realmente [...]. (PROFESSORA 3, grifo nosso).

Frente à baixa expectativa com relação à aprendizagem dos alunos em situação de deficiência, que, como numa espécie de profecia, confirma-se com o baixo rendimento escolar de grande parte desses estudantes, Sipavicius (1987) acrescenta que esses sujeitos são culpabilizados pelos baixos desempenhos escolares e sociais. Para o autor,

A escola passa a atribuir ao indivíduo a responsabilidade por seus desempenhos escolares e sociais, deixando subentendido que, uma vez que a escola dá iguais oportunidades a todos, quem não foi bem-sucedido ou não se esforçou o suficiente ou é incapaz. Dessa forma, o critério objetivo de pertencer a uma classe social é substituído pelo critério do mérito individual. (SIPAVICIUS, 1987, p. 2).

Assim, pode-se apontar que um dos elementos produtores de resistência dos professores à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial está ligado à baixa expectativa dos professores quanto à aprendizagem desses alunos. No entanto, essa expectativa está correlacionada a um modelo social e econômico que estabelece um padrão de homem que hierarquiza e marginaliza as características presentes nas pessoas com deficiência.

Se partirmos para uma análise mais relacionada à categoria da totalidade, poder-se-ia constatar que o professor sintetiza uma estrutura contraditória e excludente, que enxerga o sujeito por aquilo que ele pode produzir dentro de uma lógica capitalista e que, portanto, marginaliza aqueles que destoam desse perfil de

homem ligado à exploração e ao lucro. Assim, “[...] o professor cumpre o seu papel quando acredita que seu aluno não aprende as aquisições acadêmicas funcionais” (SLOAN; BIRCH, 1955 *apud* FONSECA, 1987, p. 46).

No tópico que se segue, discutiremos como a construção imagética apropriada pelos professores se reflete em suas práticas pedagógicas balizando suas escolhas metodológicas, tomadas de decisão e, conseqüentemente, mediando suas relações com os alunos que são público-alvo da educação especial.

## **5.2 Diferenças para os diferentes, igualdade para os “iguais”: práticas pedagógicas in/exclusivas como materialização da resistência**

Partindo do objetivo de investigar a produção de significados e sentidos que orientam as práticas docentes no contexto escolar, propusemo-nos a compreender o movimento de produção de significações que aponta para a resistência docente no tocante à inclusão dos alunos com deficiência. Cumpre destacar que a relação existente entre significações e práticas pedagógicas não se limita à esfera causa-efeito. Entretanto, compreender as construções simbólicas produzidas no interior das instituições e relacioná-las aos condicionantes históricos e culturais é ponto de partida para a superação da segregação que se materializa na cotidianidade dos processos escolares desses estudantes.

Partindo da perspectiva acima enunciada, compreendemos que as ações humanas são orientadas por concepções. Não há como desvincular a ação dos indivíduos de um contexto histórico e cultural, a partir do qual se produzem significados que, apropriados pelo sujeito, são sintetizados e materializados em suas ações e tomadas de decisões. Em sua obra intitulada *Atos de significação*, Bruner (1997) destaca que a própria condição cultural da humanidade precisa da socialização dos conceitos e significados para organizar-se e perpetuar-se de modo a garantir os meios de existência. O discurso entra como um meio de disseminação e, ao mesmo tempo, de negociação mediante as divergências entre significados e interpretações.

Com efeito, não se busca invalidar a realidade interna do sujeito, tampouco sua condição de “fabricante” de sentidos, de agente ativo, situado em um dado momento histórico. Isso lhe confere a condição de sujeito e, numa perspectiva marxiana, de sujeito histórico. Nas palavras de Bruner (1997, p. 27), “[...] uma psicologia de orientação cultural não descarta o que as pessoas dizem sobre seus

estados mentais, nem trata suas declarações apenas como se fossem índices de predicação de comportamentos manifestos”.

Cumprido destacar que, nesta pesquisa, a análise da relação entre as significações produzidas pelos professores no tocante à inclusão escolar e suas práticas pedagógicas superam os limites de uma relação causa e efeito. Isso porque consideramos os inúmeros atravessamentos entre a subjetividade do sujeito e sua ação situada histórica e socialmente. Porém, não há como desvincular a prática humana das determinações e significações que nascem em decorrência da relação subjetiva com a realidade objetiva.

É necessário, portanto, perseguir o movimento de construção das significações que medeiam a ação humana, bem como as objetivações que constituem tais significações e suas contradições. Isso porque as práticas dos indivíduos são resultado da dialética entre as diretrizes que orientam suas significações e o modo como materializam seu fazer no mundo.

O que se busca a partir da compreensão de que o homem é síntese de múltiplas determinações é, sobretudo, a relação entre o dizer e o fazer, bem como suas vinculações com a realidade social na qual se insere o sujeito. Há, pois, congruências e incongruências apreensíveis entre o discurso, a ação e a realidade histórica em que se circunscreve este dizer-fazer.

Ou seja, são estabelecidas concordâncias a respeito de relacionamentos canônicos entre o significado do que nós dizemos e o que nós fazemos em determinadas circunstâncias, e tais relacionamentos governam a forma como conduzimos nossas vidas uns com os outros. (BRUNER, 1997, p. 27).

Imersos em uma realidade cultural, desenvolvida em um tempo histórico, homens e mulheres se apropriam e interpretam o mundo com a utilização de esquemas que, articuladamente, ancoram-se em elementos afetivos, cognitivos, conscientes e inconscientes. Muito embora essas elaborações se passem numa realidade que podemos chamar de endógena, elas são produzidas mediante um contexto exógeno que, numa relação dialética, constitui-se mutuamente. Isso porque “[...] o contexto cultural, por sua vez, estrutura-se por meio de representações coletivas simbólicas, que vão ser, ao mesmo tempo, alimento e produto do pensamento” (MININI, 2009, p. 110).

As significações são oriundas das elaborações do sujeito no instante em que ele interpreta a realidade. Tais interpretações passam a balizar as relações dos

indivíduos para consigo, com o ambiente físico e social, do mesmo modo como rege sua ação sobre si e sobre o mundo. Por isso, podemos compreender que as concepções que se constroem em interface com o social orientam o sujeito e suas múltiplas relações sociais. Ainda na perspectiva de Minini (2009), tais representações atuam como um sistema prévio de decodificação da realidade e por isso incidem em antecipações, expectativa e concepções.

Ao interpretar a realidade, considera-se o caráter dialético desse movimento, a partir do qual o sujeito se apropria dos significados ao mesmo tempo em que os constrói. Esse processo de significação ou apropriação ativa dos significados exerce função fundante nos processos de relações sociais, pois possibilita uma leitura da realidade, orienta os processos de identificação dos grupos sociais, baliza os comportamentos e tomadas de decisões e, em muitos casos, serve de aporte para justificativa das tomadas de decisões (MININI, 2009).

A exemplo do que considera Minini (2009), vimos que a professora 3 propõe à sua aluna com deficiência atividades que consideram a deficiência, e não as possibilidades que ela poderia ter a partir de suas mediações. Desafiada por sua colega a ampliar o repertório de atividades com a aluna, a professora justifica que “[...] ela ainda não tem a habilidade de manusear as coisas. Ela não consegue pegar num lápis, cortar... Então, treinar um pouco a coordenação motora e aplicar o conteúdo” (PROFESSORA 3).

Por essa razão, não é possível desvincular as práticas pedagógicas das concepções e significações dos sujeitos professores. No entanto, os elementos constitutivos dessas concepções não podem ser compreendidos como sendo apartados da realidade sócio-histórica dos sujeitos que a sintetizam. É necessário alcançar esses construtos ideológicos que orientam a prática desses agentes, passando pela própria manifestação da prática pedagógica para, então, relacioná-la com a dimensão da totalidade. Esse movimento permite uma apropriação das determinações que constituem o fenômeno, de modo a apontar para possíveis processos de ressignificações e mudanças. Então,

[...] a primeira afirmação, o primeiro pressuposto com o qual vamos trabalhar é: é impossível separar nossa vida afetiva de nossa vida intelectual e de nossas manifestações pessoais afetivas. Por isso tem tanta importância a necessidade de conhecer os sentimentos das outras pessoas, suas representações e ritmos individuais. (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p. 207).



Partindo do pressuposto de que a materialização da ação humana é balizada por simbolismos e concepções e que tais construções são apreendidas mediante a imersão do sujeito no contexto histórico e cultural, é possível constatar que a prática docente não se exime de tais determinações, haja vista o fato de estar situada em um momento histórico e, portanto, ser mediada por construtos históricos e significações.

Logo, o construto histórico que coloca a pessoa com deficiência num lugar de não ser e não saber é sintetizado pela professora 3 no instante em que desacredita da possibilidade de evolução da aluna. As estratégias de ensino utilizadas pela docente reforçam a ideia de incapacidade e retêm a estudante dentro de um limite preestabelecido para uma pessoa com deficiência intelectual. A esse respeito, afirma: “É tanto que eu não consigo trabalhar além do número cinco. Só estou até o cinco **porque, se eu for mais adiante, ela não...** Então, assim, sempre eu trabalho o numeral cinco, a forma, a quantidade” (PROFESSORA 3, grifo nosso).

Para Ferreira (2016), o conjunto de construções simbólicas que, articuladamente, compõem o ideário do sistema escolar, é apropriado pelos professores e influencia diretamente a postura do professor em sala de aula, com impactos em sua relação com os alunos, tomadas de decisão e em sua prática docente de modo mais amplo. Por isso,

As concepções na área educativa influenciam diretamente em questões atitudinais do professor, visto que a atividade de reflexão, o diálogo e a negociação no contexto de uma educação na perspectiva inclusiva se tornam um ponto fundamental para o sucesso ou fracasso da mesma. (FERREIRA, 2016, p. 76).

Ainda sob a ótica de Ferreira (2016), é possível considerar que as práticas pedagógicas dos professores se concretizam de forma ancorada nas crenças (experiência de vida, ideologias), elaborações cognitivas (gerenciamento dos saberes adquiridos na educação formal e informal) e sentimentos (afecções) que resultam em posturas e comportamentos. Isso nos leva a compreender que a prática pedagógica é resultante da relação dialética entre fatores internos e externos. Em última instância, o processo de ensino e aprendizagem se produz a partir dessas contradições.

Durante a etapa de observação direta, podemos perceber que a crença de que o aluno com deficiência não conseguiria resolver a atividade proposta levou a professora a antecipar a resposta sem abrir o espaço para que o estudante

utilizasse seus próprios recursos cognitivos. Tal atitude tira a oportunidade de o aluno construir uma lógica de raciocínio para a solução do problema. Conseqüentemente, a professora perde a oportunidade de acessar o repertório de conhecimentos do aprendiz. Nessa direção, quanto mais o professor conhece as características de aprendizagem de seu aluno, mais se ampliam as possibilidades e a qualidade em suas intervenções.

Para Caiado, Campos e Vilaronga (2011), compreender como e por que as pessoas agem de um modo e não de outro é ponto de partida quando se busca a superação de determinadas posturas e práticas. No entanto, há que se compreender que a ação desenvolvida pelo sujeito não é apartada do momento histórico no qual ela se desdobra, por isso a relevância de relacioná-la com a dimensão da totalidade. Por essa razão, analisaremos, neste tópico, o modo como as significações dos professores sobre os alunos com deficiência reverberam em suas práticas pedagógicas e norteiam suas escolhas metodológicas, sua relação com os alunos e suas tomadas de decisão em sala de aula.

Os processos subjetivos dos professores, os quais se ligam ao conjunto de mediações produzidas pelo sistema em que estão inseridos, balizam suas práticas pedagógicas e se materializam na relação ensino e aprendizagem. O fazer docente se manifesta como resultante de uma dialética que congrega o imediato universal, a contradição ou negação e o mediato universal, que é resultante do processo de superação entre os polos opostos.

Foi possível observar que, enquanto a professora 2 desenvolvia as atividades planejadas para a turma, sua aluna com deficiência realizava exercícios de pintura e repetição do próprio nome. Isso nos leva a compreender a relação entre as concepções dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e suas práticas pedagógicas. Essa relação é atravessada por mediações vinculadas ao seu tempo histórico e por um conjunto de sentimentos e afecções que ganham concretude no fazer pedagógico em sala de aula.

Em outras palavras, a prática docente ocorre em meio aos conflitos e tensionamentos decorrentes das imposições dos sistemas de ensino e os processos subjetivos dos professores decorrentes de suas histórias de vida, desejos e afecções. Para Ferreira (2016, p. 78), “[...] as questões subjetivas possuem uma interferência importante nesse processo, principalmente no aspecto de impressões particulares, concepções”.

Nas observações realizadas em sala de aula foi possível perceber que as atividades propostas aos estudantes com deficiência distavam daquelas oferecidas aos demais alunos, tanto no tocante ao tipo de atividade como em relação à forma como as professoras conduziam tais atividades, como pode ser observado no quadro que se segue:

Quadro 3 – Disciplinas, conteúdos e atividades: objetivações da pedagogia da normalidade

Disciplina	Conteúdo	Atividade	
		Alunos sem deficiência	Alunos com deficiência
Língua Portuguesa Professora 1	Análise linguística/semiótica, que consistia em classificar as sílabas quanto à intensidade	Identificar as sílabas tônicas das palavras e classificá-las quanto à intensidade.	A mesma atividade dos demais. Porém, houve momentos em que a professora respondia à questão antes que o aluno o fizesse.
Língua Portuguesa Professora 2	Gênero textual: reportagem	Atividade de leitura, estudo e compreensão do texto.	Enquanto a professora desenvolvia as atividades planejadas para a turma, a aluna realizava uma atividade de pintura e outra de repetir o seu nome.
Matemática Professora 3	i) Números decimais ii) Simetria iii) Atividade	Atividade de grupo. A tarefa foi chamada de “loja virtual”. Cada grupo recebeu uma determinada quantia em “dinheiro” para que pudesse comprar os itens determinados.	Enquanto os demais alunos faziam a atividade proposta pela professora, a aluna com deficiência fez duas outras atividades, uma ligada à coordenação motora e outra que tinha por objetivo a relação entre número e quantidade.

Fonte: Elaboração própria (2020).

No desenvolvimento da atividade, a professora 1 propõe a todos os alunos, inclusive ao aluno com deficiência, a resolução de um problema relativo à identificação das sílabas tônicas e sua respectiva classificação quanto à intensidade. Desse modo, os estudantes eram chamados ao quadro para realizar a atividade. Muito embora a atividade tenha sido a mesma para todos, uma diferença pôde ser observada com relação à falta de autonomia dada ao aluno com deficiência no instante da resolução do problema.

Antes que o aluno respondesse à questão proposta, a professora pediu aos demais colegas que o ajudassem. Ao ser questionada pela professora convidada 1, a docente justificou sua postura pelo fato de conhecer seu aluno, dado

que a autorizaria a intervir daquele modo, uma vez que, em sua perspectiva, era possível prever que o aluno não conseguiria responder sozinho.

Esse modo de agir da professora frente ao aluno com deficiência demonstra que ela está orientada por uma imagem social de que esse sujeito não tem capacidade de alcançar determinados conhecimentos com autonomia. Por isso, o ato de intervir tirando do estudante a oportunidade de responder com independência, inclusive para errar, é uma ação movida previamente pela imagem social apropriada pela professora. Recorrendo a Minini (2009), os construtos sociais sintetizados pelos indivíduos agem como uma lente a partir da qual se compreende a realidade e os orienta em suas tomadas de decisões.

No caso da professora 3, foi possível perceber diferenças com relação à atividade proposta a sua aluna com deficiência. Isso pôde ser visto no instante em que a docente ensinava à turma o conteúdo de operações matemáticas com números decimais e a estudante com deficiência realizava uma atividade voltada para a coordenação motora. Com isso, não estamos questionando a necessidade da aluna com relação a tais aquisições, tampouco desvinculando as habilidades motoras dos processos escolares. No entanto, há que se compreender que o espaço escolar é destinado à apropriação do conhecimento sistematizado, portanto, negá-lo, sob qualquer justificativa, constitui-se forma de exclusão.

Imagem 1 – Atividades diferentes, resultados divergentes



Aluna com deficiência realizando atividade voltada para o melhoramento da coordenação motora, com a ajuda da profissional de apoio

A presença do aluno com deficiência em um ambiente pensado e arquitetado para um padrão normativo explicita contradições existentes entre o sujeito que se afirma no ato de ensinar e aqueles que são postos na condição de aprendizes. Nessa relação, surgem sentimentos de impotência e culpa por parte de quem ensina que reverberam na própria relação do estudante com o conhecimento, consigo e com os demais. E, nessa dualidade que se manifesta por meio dos extremos rejeição-doação, o aluno vivencia as muitas faces da negação. Isso porque “[...] essas dualidades e contradições apresentam a realidade da prática educativa, que valoriza mais a uniformidade e a indiferença” (FERREIRA, 2016, p. 77).

Confrontada sobre a atividade diferente proposta a sua aluna com deficiência, a professora 3 justifica a escolha de sua estratégia de ensino com base na impossibilidade de aquisição dos conteúdos por parte da estudante, em comparação ao restante da turma. Não lhe ocorreu propor uma outra atividade que lhe possibilitasse a aquisição do mesmo conteúdo, preservando o mesmo objetivo. Ao relatar que não consegue visualizar avanço na aluna, a professora demonstra que sua percepção está relacionada a suas crenças previamente estabelecidas sobre as incapacidades da aluna. A esse respeito, diz:

Devido às outras atividades que eu venho aplicando, **eu não consigo ver um avanço!** Ela não conseguiu reconhecer os numerais, a representação, a quantidade... E aí, eu não me vejo ainda colocando ela na mesma atividade. Eu acho que ela ainda iria ficar mais solta, mais só olhando do que realmente... Então, eu tentei colocar uma coisa que tivesse no universo... Números, quantidades, coordenação motora, que ela ainda não tem! Apesar dela participar da APAE, **mas ela ainda não tem coordenação motora, ela ainda não consegue segurar num lápis, ela não consegue contar, ela não sabe numeral, nem a representação nem a quantidade. Eu não vejo avanço!** (PROFESSORA 3, grifos nossos).

Os comportamentos omissos dos professores expressos no cotidiano de suas salas de aula são manifestações do modo como apreendem a inclusão escolar. Assim, muitas vezes se regem por leis, diretrizes, referenciais, mas não vivem a experiência de uma prática pedagógica inclusiva em sua completude. Logo, as práticas politicamente corretas ou alinhadas com as normativas institucionais são formas sutis de exclusão que segregam no interior. Na ótica de Ferreira (2016, p. 78):

A omissão do professor no espaço escolar pode ser caracterizada como uma indiferença na percepção do processo inclusivo em si, estabelecendo apenas o que as leis preconizam, sem realmente vivenciá-las por completo;

por consequência, a inclusão desenvolvida por este profissional é uma pseudoinclusão. O preconceito se instaura na ausência de um ajuste crítico social, na reprodução de conceitos e não desenvolvimento de uma consciência pessoal.

É possível perceber, na fala da professora 3, certa incredulidade no que se refere à capacidade da aluna de resolver a atividade, mesmo antes de propô-la. A professora se vê diante de uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que expressa seu desejo de que a discente avance em sua aprendizagem, não acredita que ela possa realizar a atividade. Logo, parte para uma atividade que julga ser mais compatível a sua condição. Sobre a aprendizagem da aluna frente à atividade sugerida aos demais, diz:

[...] Eu sei que **ele não vai ter a mesma percepção, ele não vai conseguir absorver da mesma forma que os outros**, mas ele vai também absorver aquilo que vai ser positivo pra ele. Que eu espero que vá ser positivo. Que ele venha melhorar, venha crescer com aquela prática. (PROFESSORA 3, grifo nosso).

No diálogo que se segue, a professora convidada 1 provoca a professora 1 quanto à utilização do desenho como estratégia para que os alunos localizem a sílaba tônica presente nos nomes das gravuras. Em sua opinião, se a professora 1 tivesse disponibilizado a palavra em vez da gravura, seria mais adequado, visto que os alunos poderiam encontrar os elementos para análise dentro da própria escrita da palavra.

Ao retrucar, a professora 1 justifica a utilização do desenho como sendo por causa de seu aluno com deficiência. Fica perceptível, então, a necessidade de expor uma estratégia menos complexa ou mais adequada do ponto de vista daquilo que acredita que o aluno possa alcançar. Assim, compreende-se que a ideia de incapacidade formula a concepção do professor acerca dos alunos com deficiência. Com isso, tal significação orienta a prática pedagógica do professor desde o planejamento até a execução da atividade.

De modo paradoxal, no instante em que a professora convidada 1 faz a provocação sobre a necessidade de partir da própria palavra para a identificação da sílaba tônica, a professora participante 1 alega que aquela era uma turma de terceiro ano, logo, os alunos teriam que ter adquirido o domínio da língua escrita. Contudo, a presença do aluno com deficiência a teria levado a trabalhar apenas com a gravura.

Quadro 4 – Deficiência e narrativas: limites e possibilidades nos discursos e nas práticas

<p><b>Professora convidada 1</b> – Em relação a tua aula, eu observei, assim, que, na hora do desenho, poderia ter também botado a palavra para eles identificarem, porque seria mais fácil pra eles identificarem a sílaba tônica. Do mesmo jeito no quadro, se tivesse posicionado de acordo com a classificação, oxítona, paroxítona e proparoxítona. Na hora que você colou o quadro, se tivesse começado pela oxítona, da mesma maneira que se classifica a sílaba tônica, se tivesse arrumado o quadro do mesmo jeito...</p> <p><b>Professora 1</b> – Mas eu deixei também pra poder mexer um pouquinho pra confundir, pra ver se eles realmente já tinham aprendido direitinho o assunto, porque ali era revisão, aí eu fiz assim já pra ver se realmente... Então, colocar daquela forma era pra ver se eles sabiam identificar.</p> <p><b>Professora convidada 1</b> - Mas aí, se tivesse colocado a escrita da palavra também, era melhor porque, quando ele fosse classificar, ele iria pegar só a palavra pra colocar no quadro.</p> <p><b>Professora 1</b> – Não, mas a figura estava por conta do meu aluno com deficiência! Porque é importante a gente trabalhar com um aluno com deficiência usando a gravura.</p> <p><b>Professora convidada 1</b> – E a palavra também! Os dois!</p> <p><b>Professora 1</b> – É mais a gravura é muito importante!</p> <p><b>Professora convidada 1</b> – Mas tem que ter a palavra!</p> <p><b>Professora convidada 1</b> – é justamente, na alfabetização a gente trabalha a gravura e a palavra.</p> <p><b>Professora 1</b> – eu sei, mas na hora que ele vai ler é pra ele mesmo descobrir o nome da gravura...</p>	<p><b>Professora convidada 1</b> – mas, pra identificação, eu acho que ficaria melhor com a palavra! Eu acho, né? Porque é assim por conta da minha parte de alfabetização, né! Tem que ter a figura e a palavra!</p> <p><b>Professora 1</b> – Mas ali é terceiro ano, já tem que dizer a palavra e ele já tem que escrever a palavra! E, no caso da sílaba tônica, eu tenho que entregar pronto, é?</p> <p><b>Professora convidada 1</b> - Mas está no processo de alfabetização!</p> <p><b>Professora 1</b> – Não, mas já é terceiro ano! Ele já está se preparando pro quarto, aí ele já tem que escrever a palavra sem precisar botar a palavra lá.</p> <p><b>Professora convidada 1</b> – Então, não teria nem que ter botado a figura, teria que ter botado a palavra! (não seria “ter botado”?)</p> <p><b>Professora 1</b> – Não, mas por conta do aluno com deficiência. <b>Por conta dele, eu não tinha que trabalhar a gravura também?</b></p> <p><b>Professora convidada 1</b> – Sim, mas tivesse trabalhado os dois! Porque em nenhum momento foi usado a escrita lá! Em nenhum momento foi usado a escrita! Pode até ser que ele não saiba escrever a palavra; isso não foi usado em nenhum momento.</p> <p><b>Professora 1</b> – Não, foi só pronunciada mesmo.</p> <p><b>Professora convidada 1</b> – Aí fica a dúvida! Às vezes, a criança não sabe escrever a palavra. O “lam” (da palavra lâmpada) ele pode não saber como se escreve o som nasal. Ele pode escrever só o “la”... Tem que ter a gravura e tem que ter a palavra.</p>
---	--

Fonte: Elaboração própria (2020).

Estudos realizados por Barroco (2007), Bueno (2004), Constantino e Rossato (2014), De Carlo (2001), Garcia (2013), Jannuzzi (2006), Lancillotti (2003), Miranda (2003), Oliveira (2010), Possidônio e Facci (2011), Rodrigues (2006), Rossato (2010), Scheneider (1985) e Shimazaki (2006) denunciam que as concepções de aprendizagem e desenvolvimento e, conseqüentemente, as atividades propostas aos alunos público-alvo da educação especial, de um modo mais amplo, não têm favorecido a aquisição dos conhecimentos sistematizados por partes desses sujeitos. Ao contrário da perspectiva médico-hospitalar, que busca a normalização de comportamentos por meio de técnicas – em sua maioria, mecânicas –, o processo de desenvolvimento e evolução do ser humano ocorre por meio da apropriação da cultura, do conjunto de saberes sistematizados pela humanidade ao longo da história, que garantem a produção de seus meios de existência.

Na visão de Rossato (2016), o ensino de atividades que predisõem apenas a captação sensorial para a sua realização ou ainda que se restrinjam à concretude dos objetos sem a elaboração de análises mais críticas e flexivas não favorece a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, inclusive daqueles com algum tipo de deficiência, pois não contribui para a superação das barreiras impostas pela deficiência nem, sobretudo, das que são impostas pelas condições do ambiente.

Atividades que produzem, impactam qualitativamente a aprendizagem e o desenvolvimento são aquelas que se antecipam às aquisições que estão na iminência de se consolidar. Na perspectiva de Vygotsky, os saltos qualitativos no campo da aprendizagem ocorrem quando as mediações consideram o conhecimento já consolidado pelo sujeito para que sejam disponibilizados outros signos que produzirão modificações nos mecanismos cognitivos preexistentes.

As imagens a seguir mostram duas atividades propostas pela professora 2 à sua aluna com deficiência intelectual enquanto os outros alunos realizavam um exercício de compreensão de texto. Cumpre destacar que tais atividades não possuíam relação com os textos trabalhados com o restante da turma. É importante refletir sobre o fato de que tais atividades não desafiam o aluno a construir articulações com seu repertório de conhecimentos de modo a provocá-lo a produzir outros conhecimentos. De modo contraproducente, essas atividades mantêm o aluno numa condição passiva diante do saber

Imagem 2 – Atividades simples: um modo de reforçar a deficiência 1



Fonte: Elaboração própria (2020).

Imagem 3 – Atividades simples: um modo de reforçar a deficiência 2



Fonte: Elaboração própria (2020).



Quanto às práticas pedagógicas frente às demandas dos alunos com deficiência, é possível refletir sobre a divergência entre o dizer e o fazer. Isso revela a face oculta do discurso que organiza as contradições oriundas das políticas de inclusão, dos preconceitos e representações sobre a deficiência, o lugar social atribuído a esse público e a expectativa de aprendizagem frente às capacidades atribuídas a esses sujeitos.

Nessa mesma direção, percebemos que as práticas pedagógicas voltadas para a mediação da aprendizagem dos alunos com deficiência são expressões do que chamamos de inclusão excludente. Isso porque o conjunto de atividades propostas a esses estudantes é construído com base na deficiência, e não nas possibilidades apresentadas pelo sujeito. Ou seja, as estratégias de ensino são ajustadas para um referencial de aluno que não consegue aprender. Ao mesmo tempo, espera-se que esse sujeito alcance os resultados idealizados para um aluno dito normal.

Os incômodos encontrados nas falas das professoras pesquisadas estão, em certa medida, ligados à frustração decorrente das baixas expectativas lançadas sobre alunos, da qualidade das mediações da aprendizagem e das demandas exigidas pelos sistemas educacionais que esperam *performances*, tempos, estilos e ritmos de aprendizagens vinculados a um padrão de normalidade. Esses desempenhos devem atender a um ideal de aluno que responda aos ditames imediatos do mercado de trabalho, entre outras imposições do sistema capitalista.

No tópico a seguir, analisaremos as significações produzidas pelos professores frente ao processo de inclusão escolar e os elementos de contradição presentes em suas falas. Por entendermos que as significações são sínteses produzidas pelo sujeito, que é ativo ao mesmo tempo em que é determinado pelas mediações e condicionantes históricos, construiremos um movimento que consiste em relacionar essas falas à realidade sócio-histórica na qual elas foram produzidas.

### **5.3 A narrativa da inclusão e as significações das professoras: contradições entre o dizer e o fazer**

Este item visa alcançar o objetivo de identificar as determinações que constituem a subjetividade dos professores mediante as demandas da inclusão

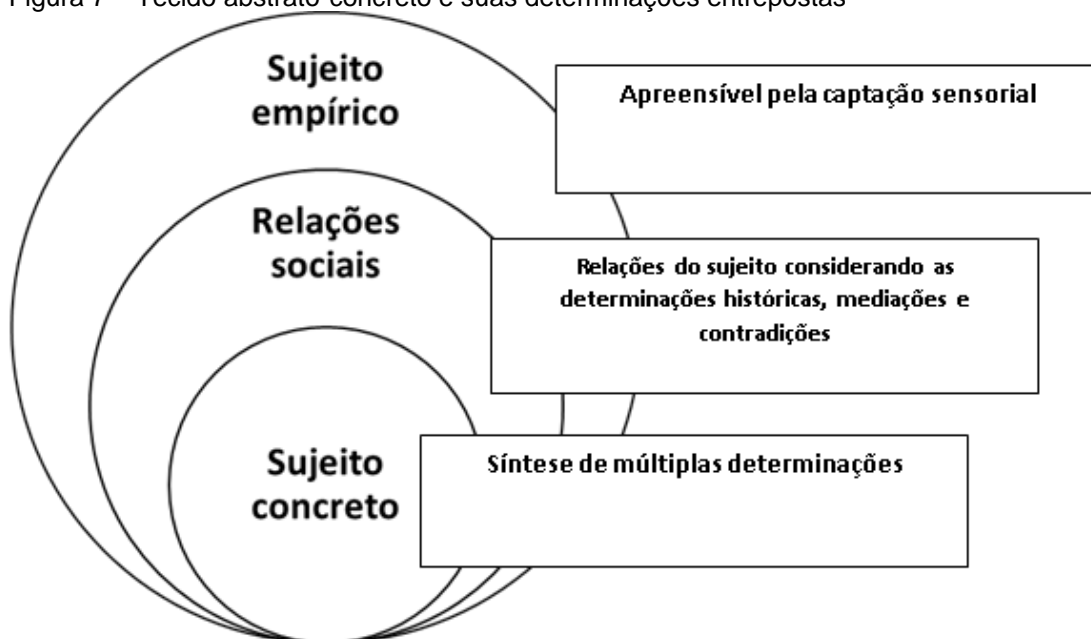
escolar, considerando o movimento de significações produzidas a partir da relação dialética entre significado e sentido. Para tanto, iniciaremos com algumas reflexões no que tange à subjetividade humana e sua relação com a realidade objetiva, haja vista que partimos de uma compreensão de subjetividade que resulta das múltiplas relações do sujeito que são situadas histórica e culturalmente.

Para falar de subjetividade humana, uma questão se advém: qual o conceito de homem a partir do qual se analisará o aspecto da constituição subjetiva? Valer-se-á, pois, da concepção marxiana, que compreende o ser humano como conjunto de relações sociais tecidas sob a esteira da história e numa dada organização social. Partindo dessa premissa, compreende-se que “[...] o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que procederam e que vivem ao seu redor” (MARKUS, 1974, p. 88).

Nessa mesma direção, faz-se necessário compreender o caráter dialético da construção do sujeito cuja análise se pressupõe considerar. Há, por assim dizer, dois sujeitos ou formas de apreendê-los, sendo eles o empírico e o concreto. O sujeito empírico é a dimensão alcançável de forma imediata ou apreensível a partir da captação sensorial. Em outras palavras, o sujeito empírico é aquele com o qual nos relacionamos a partir da aparência perceptível aos olhos. É, “[...] de certo modo, uma abstração, pois, nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram” (SAVIANI, 2004, p. 44).

De modo contraproducente, o sujeito concreto, apresentado por Marx (1973) na obra *Contribuição para a crítica da economia política*, ganha concretude por se constituir como síntese de múltiplas determinações, razão pela qual traz em si o singular e o universal. Desse modo, o sujeito concreto é alcançado a partir do instante em que o relacionamos com o todo ou diversidade que o determina. Ora, se “o homem é o conjunto das relações sociais”, assim como afirma Marx na Sexta tese sobre Feurbach, somente ao conhecer tais relações podemos acessar o homem. O esquema que se segue apresenta o que poderíamos chamar de “tecidos” abstrato e concreto e suas determinações entrepostas.

Figura 7 – Tecido abstrato-concreto e suas determinações entrepostas



Fonte: Elaboração própria (2020).

No tocante à inclusão escolar, por exemplo, se cairmos na armadilha de analisarmos apenas o sujeito empírico, estaremos presos à aparência revelada pelos discursos inclusivos adotados pelos sistemas educacionais e reproduzidos pelos professores. Do mesmo modo, a presença do aluno com deficiência na sala de aula comum seria suficiente para afirmar sua inclusão.

Nessa mesma direção, compreender a resistência docente como uma construção isolada em que os professores se negam, por questões pessoais, a modificarem suas práticas, seria, em última instância, uma análise imediata. Logo, uma apreensão concreta da realidade em questão pressupõe sua relação com dimensões que considerem o momento histórico em que se passa o fenômeno, bem como as contradições, determinações e mediações que o constituem.

Partindo desse prisma, Duarte (2004) destaca que o ato de se tornar humano pressupõe uma construção subjetiva que se elabora por meio da apropriação de modos de ser, estar e se relacionar no mundo produzidos historicamente e reelaborados pelo sujeito que é ativo em coparticipação com outros que partilham o mesmo momento histórico e cultural.

[...] Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isso significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias

criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. (DUARTE, 2004, p. 46).

Mesmo no campo das abstrações, a base material constitutiva do pensamento ganha concretude no instante em que o próprio movimento de elaboração ideativa ocorre por mediações sociais a partir das quais o sujeito poderá operar no âmbito da interioridade e retornar à dimensão externa por meio do pensamento, que orientará sua relação com o universo externo. Logo, “[...] as determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto pela via do pensamento” (DUARTE, 2004, p. 46).

Nessa perspectiva da constituição dialética do sujeito que resulta da relação contraditória e conflituosa entre indivíduo e meio, Vygotsky apresenta os conceitos de significado e sentido. Entretanto, essas estruturas não podem ser compreendidas de modo isolado, ou seja, há uma mútua constituição, formando, assim, uma unidade de contrários.

O significado, embora seja um componente de matriz social, atua como um instrumento graças ao qual a palavra ganha vida, de modo a viabilizar o trabalho interno de mediação do próprio pensamento. A palavra com significado possibilita ao sujeito operar com classificações, categorias e generalizações, de modo a produzir e organizar a fala como recurso de mediação interna e externa, razão pela qual Vygotsky (1989, p. 104) compreende o significado como manifestação do pensamento:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...]. Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

O caráter histórico do significado confere movimento aos processos de significação e, assim sendo, sofre transformações tanto em suas determinações sociais quanto na constituição histórica do sujeito no que se refere ao aspecto microgenético. Ao longo das etapas de desenvolvimento da pessoa, os significados passam por modificações que resultam de suas múltiplas relações, que, por sua vez, provocam novas apreensões e outros modos de se relacionar e utilizar a palavra, reconfigurando a elaboração do pensamento.

A descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. (VYGOTSKY, 2001, p. 407-408).

Os sentidos, por sua vez, são resultantes da relação ou articulação das experiências psicológicas do sujeito vinculadas ao momento histórico em seu aspecto pessoal e social. Produzem-se a partir das conexões estabelecidas entre emoções, afecções, sensações e percepções que se desenvolvem mediante múltiplas interações do sujeito. Logo, pode-se perceber a modificabilidade dos sentidos, uma vez que se encontram atrelados à dinâmica experiencial do indivíduo. De acordo com Smolka (2004, p. 12):

Os sentidos podem ser sempre vários, mas, dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Os sentidos são, por assim dizer, um movimento fluido e dinâmico que, ao congrega as experiências do indivíduo, modifica-se e ganha novas formas. Os significados, por sua vez, são elaborações mais estáveis e podem ser caracterizados como uma das zonas do sentido que funcionam como instrumento mediador e a partir do qual podemos ter acesso ao sentido que se assenta em um plano mais profundo e instável. Na perspectiva de Vygotsky (2001, p. 465):

Em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fator fundamental na análise semântica da linguagem.

É relevante destacar que significado e sentido formam uma unidade dialética em que ambos se constituem mutuamente. No entanto, faz-se necessário atentar para o fato de que, embora ocorra uma contradição que propicia o movimento de formação dessas estruturas, não se pode entender o sentido apenas como uma produção individual do sujeito em oposição ao significado externo e social.

Não há, pois, produção humana apartada do social. O homem é um ser social e, portanto, sua formação está intimamente relacionada às mediações sócio-históricas. Isso não tira o lugar do sujeito, visto que o universal também é composto pelo singular e dele não se separa, razão pela qual o conceito de sujeito histórico contempla o lugar do indivíduo e do meio, pois estes se constroem e se transformam na e pela ação humana.

A partir do que podemos chamar de par dialético composto por significado e sentido, elabora-se a síntese que é produzida pelo sujeito que denominamos de significação. Assim, os processos de significações não se concentram essencialmente no sujeito nem tampouco no meio externo, mas são resultantes do próprio movimento de interação, que é dialeticamente produzido. Na metáfora de Bakhtin (1995, p. 132), “[...] é como uma faísca elétrica, que só se produz quando há contato dos dois polos opostos”.

Logo, ainda que se encontrem em zonas mais profundas, os sentidos não se extraem do interior do sujeito como num ato cirúrgico, sem relacioná-lo às determinações sócio-históricas as quais mediaram sua elaboração. O acesso às regiões de produção de sentido predispõe a necessidade de se relacionar a palavra à realidade na qual fora empregada e as múltiplas relações que provocaram sua ocorrência.

Desse modo, não há como investigar os processos de significações concebendo a fala sem uma relação com as múltiplas determinações que compõem seu conteúdo, que é sempre ideológico. Por isso, não há como analisar significados e sentidos de modo isolado. É, pois, o substrato dessa relação, que é eminentemente contraditória, que constitui o material a ser estudado. Em outras palavras, o que se diz é apenas uma face dos processos de significação, necessitando, por isso, de uma aproximação com categorias que explicitarão as forças que atuam sobre o conteúdo em questão.

Partindo dos pressupostos acima descritos, que consideram o caráter contraditório, objetivo e subjetivo dos processos psicológicos, dedicar-nos-emos a analisar as falas das professoras a partir de um movimento que situa e relaciona os elementos presentes nessas falas com os aspectos históricos e culturais sem desconsiderar o papel ativo do sujeito, razão pela qual compreendemos que os processos de significações superam por incorporação as análises dicotomizadas entre social e orgânico, significado e sentido.

Os elementos presentes na fala da professora 2 trazem à baila a compreensão de que, mesmo presente na sala de aula, o aluno não faz parte dela. Levar uma atividade diferente significa dizer que a aluna não poderá acessar o mesmo conteúdo que os demais. Mesmo parecendo um gesto cuidadoso o de se considerar a pessoa com deficiência no ato do planejamento, gastando tempo na confecção do recurso, a estratégia da docente revela a afirmação de uma negação. Essa exclusão no interior fica evidenciada na expressão “meus alunos” e “ela”, como uma referência a sua aluna com deficiência.

Na verdade, a aula eu planejei... Eu fiz até a tarefa pensando nela, né! Mas a forma que eu escolhi não foi uma total inclusão! Eu pensei de uma forma diferente, levar uma atividade diferente pra ela, mas não incluindo com os alunos. **Poderia ter sido uma atividade diferente tanto pra os meus alunos como pra ela**, mas aí não foi de forma inclusiva na qual não houve a interação entre eles! Eu percebi isso! (PROFESSORA 2, grifo nosso).

Ao se assistir em atividade, a professora 2 revela o estranhamento que lhe causa perceber que deixou a aluna com deficiência de fora das interações do grupo. Essas medidas pedagógicas, por vezes, automatizadas, revelam que os professores são, em grande medida, orientados por concepções que apontam para a incapacidade do aluno com deficiência e por isso tendem a mantê-los isolados no instante da aplicação das atividades ou ainda desconectados dos temas abordados durante a aula.

Eu gostaria de ter feito uma tarefa em dupla, por exemplo... Em trio... Que pudesse incluí-la junto com os alunos. **Que fizesse ela participar, interagir... Isso que eu percebi observando o vídeo. Na verdade, eu não fiz porque... Não sei nem dizer... Não foi nem porque não quis!** Foi por falta de planejamento mesmo! (PROFESSORA 2, grifo nosso).

Na perspectiva de Goffman (2015), há uma predisposição socialmente construída a pensarmos que o sujeito estigmatizado não se constitui plenamente humano ou, ainda, que esteja numa condição de quase humano. Esses construtos que operam na ordem do imaginário medeiam nossas relações com esses indivíduos e repercutem em sua aprendizagem e participação nos diversos espaços sociais. Nessa direção,

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais, efetivamente, e muitas sem pensar, reduzimos as chances de vida. (GOFFMAN, 2015, p. 15).

A escola constrói padrões com vistas a atender a um projeto de homem e de sociedade. Por cumprir tal função social e política na formação dos indivíduos, o conjunto de práticas educativas que ocorrem no interior de uma instituição escolar se volta à formação de um modelo que atenda a um perfil de homens e mulheres economicamente produtivos. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico se volta a garantir a uniformização dos processos de ensino e aprendizagem. Logo, os alunos que se desviam de tais padrões são desacreditados e ocupam um lugar do não saber, fato que passa a compor o ideário apropriado e manifesto pelos professores em suas práticas. Perguntada sobre o porquê de a professora não ter dado autonomia para responder à atividade, ele diz: “**Eu achava que ele não iria saber!** Isso aí depois eu me toquei” (PROFESSORA 1, grifo nosso).

A concepção de inclusão escolar é construída sobre a ideia de “descapacidade”. Ou seja, estigma social de que a pessoa com deficiência não possui capacidades para as aprendizagens e por isso os ambientes educacionais não se apresentam como possibilidade. O espaço escolar seria inadequado para sua permanência, haja vista que os alunos com deficiência não estariam essencialmente aptos a cumprirem o papel esperado pelos estudantes, que é o de aprender. A fala da professora 3 é carregada de significações que apontam para um desequilíbrio entre as aprendizagens de sua aluna com deficiência e os demais alunos.

É uma prática onde eu possa trabalhar com os alunos, inclusive com aqueles que **não têm as mesmas condições que os demais**, onde eu possa adequá-lo naquele momento. Onde ele possa participar, onde ele possa aprender alguma coisa... Eu sei que **ele não vai ter a mesma percepção, ele não vai conseguir absorver da mesma forma que os outros**, mas ele vai também absorver aquilo que vai ser positivo pra ele, que eu espero que vá ser positivo. Que ele venha melhorar, venha crescer com aquela prática. (PROFESSORA 3, grifos nossos).

No Brasil, o acesso às escolas comuns da rede regular de ensino foi uma garantia conquistada através da luta das pessoas com deficiência. Embora a medida seja recente, os sistemas de ensino vêm efetivando a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que, sob nenhuma justificativa ancorada na diferença ou na deficiência, admite-se que a escola se negue a receber o aluno.

No entanto, estar em sala de aula não garante que este aluno esteja de fato incluído. Em muitos casos, o aluno está inserido na sala de aula comum, mas não se beneficia do direito de aprendizagem nem da participação ativa da vida escolar. Isso pôde ser constatado nas observações realizadas nas salas de aula das



professoras participantes. Muitas vezes, os alunos com deficiência estavam numa condição de apatia ou à margem das atividades desenvolvidas pelas professoras com o restante da turma.

Entretanto, a ideologia de que a presença do aluno na sala de aula comum é sinônimo de inclusão é difundida pelos sistemas educacionais, de modo que o quantitativo de alunos com deficiência “incluídos” nas escolas comuns é frequentemente utilizado como ação governamental e por isso integra as plataformas, programas e projetos de governos. Contudo, essa é uma forma de burlar o direito de aprendizagem desses alunos e mantê-los excluídos no interior das unidades escolares. A professora 2 nos revela como esses construtos compõem o seu ideário sobre inclusão quando diz:

**Eu achava eu estava fazendo a inclusão, né?** Mas ainda eu preciso fazer muito pra que ela de fato aconteça. Os fatores que acontecem eu acho que deu pra perceber, né? A sala é numerosa! Pra eu fazer uma atividade dinâmica, tipo colocar em círculo, é difícil, porque a turma é muito numerosa, e aí isso é uma das dificuldades, mas eu tento fazer o possível, sabe! (PROFESSORA 2, grifo nosso).

A efetivação da proposta da inclusão escolar passa necessariamente por um conjunto de medidas sem as quais se torna inviável o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência em seu processo de escolarização. Dentre as medidas voltadas para a efetivação da inclusão, estão a formação do professor (inicial e em serviço) e o suporte contínuo para que ele consiga mediar as demandas que são próprias do contexto educacional inclusivo.

Frente à questão do acompanhamento aos professores de modo a subsidiá-los nas questões de ordem pedagógica, sociais e psicológicas, os docentes quase sempre se queixam de estarem sozinhos e desamparados. Esse sentimento de abandono tem uma raiz na construção histórica das instituições especializadas, que constituíam uma rede paralela de ensino, de forma isolada dos sistemas oficiais.

Em contrapartida, podemos refletir que a educação especial possui uma trajetória histórica que se pautou sobre as bases dos chamados saberes médico-hospitalares. Dentro dessa perspectiva, os especialistas ganharam notoriedade e autoridade sobre a gestão dos processos escolares voltados às pessoas com deficiência. Os resquícios dessas concepções são frequentemente reforçados pelos sistemas educacionais em que, costumeiramente, os especialistas em educação especial definem os rumos da educação especial.

Por essa razão, professores da sala de aula comum se sentem desautorizados a tomarem decisões quanto à gestão das estratégias de ensino voltadas à inclusão de seus alunos com deficiência e esperam que os especialistas apontem o que deve ser feito. Essas significações podem ser observadas nas colocações da professora 3 quando ela traz elementos que demonstram um sentimento de despreparo e impotência para realizar as medições necessárias à inclusão de sua aluna.

Eu realmente me sinto muito impotente! Quando eu tô trabalhando com aluno que precisa de atenções especiais, preciso trabalhar um pouco diferenciado e **eu ainda não me sinto preparada**. Eu até tenho vontade de fazer uma pós voltada pra esse público, que é pra que eu possa ter mais condições de ajudar mais, ou ajudá-la, que eu acho que eu não ajudo. **Muitas vezes, eu me sinto realmente perdida** e eu não queria. Eu queria realmente fazer alguma coisa, ajudar realmente! (PROFESSORA 3, grifos nossos).

A imagem de deficiência está socialmente atrelada a ausência, falta, incapacidade, imperfeição. Logo, a ideia de ensinar a quem supostamente não aprende coloca em risco tudo aquilo que foi aprendido sobre o que significa ensinar. Essas significações produzem um sentimento de fracasso que, ligado à própria concepção de deficiência, associa as suas práticas à inadequação e a um constante desencontro entre o que de fato o aluno precisa e aquilo que podem ofertar. Nessa direção, a professora 3 (grifo nosso) expressa que:

Apesar de que eles tratam ela muito bem, eu não vejo *bullying* com ela, mas, mesmo assim, eu acho que eles não dão muito espaço pra que a gente possa trabalhar um pouco mais com a aluna, para que essa inclusão seja realmente mais ativa. **Ainda me sinto muito presa! Como se fosse presa! Ainda não tenho aquela mobilidade... Eu não sei se é a falta de experiência minha, eu não sei ainda!** Não posso dizer assim! Mas eu sinto que ainda não é o suficiente.

Vinculados a uma visão assistencialista, os profissionais que trabalham diretamente com pessoas com deficiência frequentemente são concebidos socialmente como pessoas caridosas e, de certo modo, notáveis por seu senso de generosidade e compaixão. No entanto, o peso da frustração, ocasionado pelo insucesso do aluno em comparação com os demais, é absorvido como uma espécie de fardo pesado que produz tristeza e desconforto. Perguntadas sobre como se sentiram ao se assistirem nos episódios apresentados na autoconfrontação, as professoras explicitam, em suas falas, elementos que evidenciam sentimento de transgressão e culpa.

Pois é, eu vi realmente **que eu pequei muito com ela em relação a isso**, mas, tipo assim... Eu não, eu não [...]. (PROFESSORA 3, grifo nosso).

De culpa. Primeiro, de culpa! **De culpa, por não ter feito algo mais...** De culpa eu acho que é o principal hoje mesmo! Tristeza também! Sentimento de tristeza... Porque eu fico imaginando a minha sobrinha também. Ela tem deficiência! (PROFESSORA 2, grifo nosso).

Quando eu assisti o vídeo, **eu me senti, de certa forma, culpada. Eu me sinto muito pequena pra trabalhar com eles. Eu ainda me sinto muito impotente.** (PROFESSORA 3, grifo nosso).

O ato educativo é atravessado por determinantes históricos e sociais e por isso é suscetível a interesses, tensionamentos e disputas políticas. Logo, ensinar não é apenas um repasse de informações distante da realidade em que se produz. Da mesma maneira, o professor como figura central do ensino também não é neutro. É necessária, portanto, a compreensão de que o professor é uma pessoa e parte dessa pessoa é professor. Em outras palavras, o professor é sujeito ativo do processo de ensino e, desse modo, sintetiza as múltiplas relações de seu tempo.

No decorrer desse tópico analítico, apresentamos as significações produzidas pelos professores no tocante à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. As participantes trouxeram em suas falas elementos que demonstraram suas percepções acerca do processo de inclusão escolar. Em resumo, apreendemos que tais significações apontam para a ideia de que os alunos com deficiência não conseguem acessar os conteúdos por carregarem consigo a imagem de incapacidade.

Ao se relacionar a fala das professoras pesquisadas a uma dimensão sistêmica, ficou perceptível que elas se sentem sozinhas e perdidas no que concerne ao desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas. A inclusão escolar é vista por muitos como uma prisão, castigo ou frustração, pois coloca em risco aquilo que aprenderam sobre ensinar. Portanto, a proposta da inclusão, de certo modo, ainda está vinculada ao pecado, à transgressão e à culpa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória desta pesquisa é permeada pelo esforço de atender ao objetivo de analisar a resistência dos professores às práticas pedagógicas inclusivas, considerando a dimensão da subjetividade e suas determinações constitutivas. Frente aos marcos regulatórios da educação inclusiva, é crescente o número de alunos com deficiência que buscam a escola comum como espaço de escolarização. Logo, urge compreender esse movimento que se levanta em uma perspectiva contrária ao processo de inclusão dos alunos que são público-alvo da educação especial.

É sabido que a rejeição ao ingresso das pessoas com deficiência nas escolas comuns, assim como em outros espaços sociais, nem sempre ocorre de maneira clara e direta como ocorre com o racismo no Brasil, que ganha uma tônica particular por ser envolto no discurso da democracia racial. O preconceito e a discriminação contra as pessoas com deficiência, muitas vezes, assumem esse lugar velado, obscurecido por uma narrativa caritativa-assistencialista, que é outro modo de negar o direito e a participação dessa parcela significativa da população brasileira.

A narrativa da inclusão escolar ganha força sobretudo a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). É, pois, o resultado de inúmeros embates e lutas das pessoas com deficiência, famílias e sociedade. Entre as inovações apontadas por esse marco legal, podemos destacar a própria definição e a delimitação dos alunos que são público-alvo da educação especial. São eles: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A matrícula nas escolas comuns passa a ser um direito de todos, cabendo aos sistemas educacionais a responsabilidade de se equiparem para garantirem as condições de acesso a esses estudantes, respeitando suas singularidades e viabilizando o acesso aos conteúdos da base comum. No tocante ao direito às diferenças, estabeleceu-se que a educação especial, antes substitutiva da escola comum, passa a operar em caráter complementar ou suplementar à escolarização.

Logo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge, nesta política da educação inclusiva, como um modo de operacionalizar a educação

especial, em uma perspectiva complementar ou suplementar à escolarização daqueles que foram estabelecidos como público-alvo. Portanto, o AEE é um conjunto de recursos pedagógicos e de acessibilidade voltados a instrumentalizar o aluno para que ele transponha as barreiras impostas pela deficiência, tanto em seu aspecto primário (fatores relativos ao sujeito) quanto no âmbito secundário (fatores relativos às condições do meio).

Em todo o Brasil, foram implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), que são espaços físicos compostos por mobiliário, recursos pedagógicos e de acessibilidade, destinados à prática do AEE. Apesar de todas essas ações voltadas a viabilizar a inclusão escolar, buscamos, ao longo deste trabalho, compreender as contradições apresentadas nesse cenário que então configura a educação brasileira. Estamos cientes de que inclusão não se faz sem a presença dos excluídos. Por isso, defendemos a presença dos alunos com deficiência na escola comum exatamente porque as diferenças desestabilizam os “protocolos” estáticos e ferrenhos que segregam e marginalizam aqueles que não se enquadram.

Entretanto, a presença desses estudantes na escola não garante, em si, a efetividade do processo inclusivo. Embora o acesso ao espaço escolar seja ponto de partida, não significa que o direito de aprendizagem seja alcançado por esses alunos. Pesquisas apontadas no decorrer do estudo revelam uma inclusão excludente em que o aluno é segregado no interior da própria sala de aula.

Do mesmo modo, estudos apresentados no decorrer deste trabalho demonstraram um movimento de resistência ou de negação ao processo de inclusão escolar, apesar de todas as medidas governamentais no que concerne à construção de sistemas educacionais inclusivos. Por isso o fenômeno que nos chamou a atenção repousa sobre o fato de que, apesar da hegemonia do discurso inclusivo, oficialmente adotado pelos órgãos governamentais e reproduzidos pelos professores, uma contradição pôde ser encontrada ao observarmos a relação discurso e prática.

Embora repliquem a narrativa da inclusão, os professores seguem, em muitos casos, engessados em práticas pedagógicas massificadoras, padronizadoras e excludentes. Essa resistência se materializa de múltiplas formas e repercute no planejamento e nas tomadas de decisão, na gestão de sala de aula e da aprendizagem, na relação com os alunos com deficiência e na própria relação

intrapessoal. Sentimentos de frustração e fracasso são recorrentes entre os docentes, como foi expresso nas falas emocionadas das professoras pesquisadas.

Com todas as políticas de governo que assumem uma tônica ora mais contundente, ora mais tímida, e das políticas de Estado que possuem um caráter mais estável, é possível localizar as contradições que atravessam a temática da inclusão e a retórica que acompanha os grupos hegemônicos. O discurso da inclusão escolar tem sido amplamente difundido e conquista cada vez mais espaço. No entanto, as condições objetivas para a efetivação da proposta inclusiva não são dadas na mesma proporção do discurso.

Os investimentos em inclusão não têm sido suficientes para assegurar medidas que de fato promovam a aprendizagem desses estudantes. Entre essas ações, destacamos a formação dos professores que são figuras centrais nesse processo. Ressalta-se a necessidade de uma formação que instrumentalize os docentes para um ensino que considere as múltiplas aprendizagens e, sobretudo, os acompanhe ao longo de suas trajetórias profissionais, subsidiando-os e formando-os em serviço.

Outro aspecto que surge como entrave é a escassez de espaços para que os professores possam debater os temas da inclusão escolar. Essa ação é muito mais que a oferta de materiais prontos e formações “enlatadas”, que apresentem modelos preestabelecidos, como se as demandas fossem iguais para todos. O espaço ao qual nos referimos contempla o sujeito professor em sua integralidade. Um ambiente em que eles possam falar sobre seus medos, incômodos, desconfortos, alegrias e conquistas em decorrência da inclusão escolar. Tais elementos foram encontrados nas falas das professoras pesquisadas.

Sobre a rejeição à presença dos alunos com deficiência na escola comum, é necessário refletir que, em uma sociedade cujo modo de produção capitalista dita o padrão de ser humano voltado exclusivamente para o lucro, os espaços de formação são diretamente afetados por essa lógica. Portanto, aqueles que não se convertem em possibilidade de geração de renda são compreendidos como um peso e, por isso, devem ser descartados, lançados no esquecimento, tirados de circulação, aprisionados ou ainda excluídos no interior das instituições.

A partir das questões levantadas anteriormente, o objetivo de identificar as determinações que constituem a subjetividade dos professores mediante as demandas da inclusão escolar se desenvolveu no instante em que foi possível

apreender as significações produzidas pelas professoras participantes que indicaram baixa credibilidade com relação às possibilidades de aprendizagem de seus alunos com deficiência.

O descrédito com relação à aprendizagem desses estudantes interfere nas práticas dos professores com relação aos esforços que dedicam às estratégias de ensino que contemplem seus funcionamentos cognitivos. Desse modo, esse tópico analítico demonstrou que um dos motivos geradores de resistência é a baixa expectativa na aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. É preciso destacar que tal expectativa está ligada a um modelo socioeconômico que estipula um ideal de homem do qual se desviam as pessoas com deficiência.

No que tange ao objetivo de investigar as significações dos professores que apontam para o movimento de resistência à inclusão, considerando as mediações que atuam sobre o cotidiano escolar, percebemos que as professoras materializam suas concepções acerca dos alunos com deficiência na gestão de sala de aula, nas escolhas das atividades e na própria relação com esses alunos.

Como foi apresentado nesse tópico de análise, as atividades destinadas aos alunos com deficiência eram frequentemente desvinculadas daquelas solicitadas ao restante do grupo. Quase sempre eram atividades consideradas de baixa complexidade, que, no discurso das professoras, são traduzidas como “atividades adaptadas”. De igual modo, a participação e o protagonismo desses sujeitos eram inexpressivos, a ponto de parecerem estar em uma sala de aula à parte.

As mediações que balizam o cotidiano da sala de aula apontam para um fracasso escolar desses estudantes com deficiência ligado a causas biológicas, comportamentais e/ou familiares. Raramente as análises se voltam para as condições objetivas oferecidas a esses sujeitos. Dentro dessa concepção, o trabalho reservado a esses alunos poderia ser considerado um malogro, haja vista que, dadas as suas características individuais, não haveria condições para um rendimento escolar desejável.

Quanto ao terceiro objetivo, a partir do qual nos propusemos a investigar a produção de significados e sentidos que orientam as práticas docentes no contexto da escola, depreendemos que as significações produzidas pelas professoras indicam que os alunos com deficiência não conseguem acessar os conteúdos escolares por uma incapacidade inerente a eles próprios.

As professoras trouxeram, em suas falas, elementos que evidenciam o quanto se sentem sozinhas, perdidas e desautorizadas com relação às práticas inclusivas. Por essa razão, não é raro esperarem por especialistas que definam os rumos que devem seguir em suas tomadas de decisão. Isso nos leva a buscar os elementos históricos da educação especial que se construíram alicerçados na perspectiva médico-hospitalar, conferindo às figuras dos especialistas o que podemos chamar de biopoder.

Outrossim, foi possível acessar, na fala das professoras, significações que revelam que a proposta da inclusão é compreendida como um castigo que produz desconforto por colocar em risco aquilo que aprenderam sobre o que seria ensinar. Ou seja, a presença do aluno com deficiência em sala de aula desestabiliza a forma de ensinar, a ideia de professor e aluno construída ao longo de suas trajetórias.

Observamos outra contradição ao percebermos que, por um lado, concebem-se as pessoas com deficiência como incapazes e, por essa razão, não estão dentro de um ideal de homem cuja formação se deve perseguir. Por outro lado, impõe-se o dever humano e caridoso de ajudar os “menos validos”. Diante dessa contradição, as professoras manifestaram pesar, sentimento de frustração e culpa.

Frente às significações apreendidas no decorrer desta pesquisa, acreditamos que a inclusão escolar é uma prática eminentemente coletiva. Por isso, apresenta-se como um caminho que precisa ser trilhado com parceria e cooperação. Longe de pretendermos apresentar receitas prontas ou modelos predefinidos, concluiremos apontando alguns indicativos que, talvez, possam iluminar a trajetória daqueles que em algum momento definiram a inclusão escolar como ponto de partida para a construção de uma sociabilidade mais equânime e equiparada.

As elaborações humanas passam necessariamente por determinações históricas e mediações sociais. O próprio psiquismo dos indivíduos é construído por meio da internalização subjetiva da realidade objetiva. Dentro desse processo, o signo atua como instrumento que, embora de origem social, em um dado momento passa a mediar a atividade interna ou intrapessoal. Todavia, o ser humano é sujeito histórico e, como tal, pode reconstruir sua história, que,



notadamente, é vinculada à história do conjunto de homens e mulheres de seu tempo.

Acreditamos, portanto, no potencial de transformação presente na humanidade. Entretanto, a superação dos processos históricos de opressão só pode ocorrer por meio da tomada de consciência. Logo, a construção de uma nova consciência ou da consciência revolucionária não é dada, sobretudo porque ameaça as estruturas de poder em vigência. Um caminho para a construção dessa nova mentalidade está no potencial construtivo/curativo da palavra.

É necessária, pois, a construção de espaços para que os professores falem sobre suas angústias, dores e medos com relação à inclusão escolar. A partir da criação desses espaços-tempos, os professores poderão acessar os construtos históricos que se repetem nas suas experiências relacionais com os alunos com deficiência e as significações elaboradas ao longo de suas trajetórias. A partir desse movimento, os professores poderão lembrar, elaborar e reelaborar suas narrativas e suas práticas voltadas à inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-140.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. A apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 56-75, 2015.
- ALMEIDA, J. L. V. Os fundamentos ontológicos da didática: a mediação. *In*: ENDIPE, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2014. p. 1-15.
- AMARAL, L. A. **Do Olimpo ao mundo dos mortais**. São Paulo: Edmetec, 1988.
- AMARAL, L. A. **Pensar a deficiência/diferença**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.
- ARCARY, V. Por que as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocrática?. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 24, p. 106-109, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAMPI, L. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 27, p. 127-150, 2002.
- BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARATTA, R. Image et subjectivité au travail: donner à voir et à entendre. **Journées d'Étude Langage et Travail: Le Chercheur et le Caméra**, 1996. Disponível em: [http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers/cahier\\_8.pdf](http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers/cahier_8.pdf). Acesso em: 15 jun. 2006.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BASTOS, B. M. **Inclusão escolar**: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BATESON, G. **Pasos hacia una ecología de la mente**. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1976.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 111, p. 95-113, 2000.

BOCK, Ana M.B.; GONÇALVES, M. Graça M. (orgs) **A Dimensão Subjetiva da Realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

CAIADO, K. R. M.; CAMPOS, J. A. P. P.; VILARONGA, C. A. R. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 159-171.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

- CARMO, N. H. **Percepções dos educadores quanto a inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. 2000. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 20-30.
- CARVALHO, E. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 201-234, 2010.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrifactum, 2010.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CONSTANTINO, E. P.; ROSSATO, S. P. M. Educação especial: as interfaces da atividade docente. *In*: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (Org.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia**. Maringá: UEM, 2014. p. 151-174.
- CUNHA, L.; MATA, R. G.; CORREIA, F. **Luz, câmara, ação: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho**. **Laborreal**, Porto, v. 2, n. 1, p. 24-33, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- DE CARLO, M. R. P. **Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 2001.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- DOMINGUES, T. L. C.; CAVALLI, M. R. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, n. 28, p. 307-318, 2006.
- DOOLEY, L. M. Case study research and theory building. **Advances in Developing Human Resources**, v. 4, n. 3, p. 335-354, 2002.
- DREY, R. F. **“Eu nunca me vi, assim, de fora”**: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2008.

FACCI, M. G. D. Fundamentos teóricos e a psicologia nas escolas municipais de Maringá: uma visão crítica?. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 13, n. 1, p. 73-90, 2001.

FÉDIDA, P. A negação da deficiência. *In*: D'ÁVILA NETO, M. I. (Org.). **A negação da deficiência**. Rio de Janeiro: Archimé/Socius, 1984. p. 137-147.

FERNANDES, M. J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista em Franca, Araraquara, 2008.

FERREIRA, B. M. S. **Prática pedagógica em Educação Especial**: inclusão de aluno com deficiência. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Org.). **Inclusão**. Londrina: UEL, 2003. p. 133-144.

FERREIRA, M. G. **Concepções de subjetividade em Psicologia**. Campinas: Pontes, 2000.

FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GARAUDY, R. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente**. São Paulo: Edusp, 2003.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido e significado: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006.

GOFFMAN, E. **A apresentação do eu na vida de todos os dias**. Lisboa: Relógio D'Água, 1993.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *In*: ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Investigación cualitativa y subjetividad**. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. **La investigación cualitativa en Psicología**: rumbos y desafíos. São Paulo: Educ, 1999.

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

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e sujeito**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003b.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-20.

GUIMARÃES, M. A. R. **A invenção e diferença na sala de aula**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HERNECK, H. R.; CARVALHO, C. A. Diferença em sala de aula: produção de incômodo e resistências. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 438-447, 2016.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- HÚNGARO, E. M. **Modernidade e totalidade**: em defesa de uma categoria ontológica. 2001. 246 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dados dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. *In*: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicología social II**. Barcelona: Paidós, 1986. p. 469-494.
- KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- LANCILLOTTI, S. S. P. Organização do trabalho didático: tensão presente entre educação especial e regular. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 9, s.p., 2003.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LÖWI, M.; NAÏR, S. **Lucien Goldmann, ou a dialética da totalidade**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, G. **Arte e sociedade**: escritos estéticos (1932-1971). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974.
- MADEIRA COELHO, C. M. Sujeito, linguagem e aprendizagem. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. p. 31-52.
- MALUF, M. R.; BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 71-263, 1991.
- MANTOAN, M. T. É. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. 2016. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabeth/conhecer.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.
- MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

- MARTÍNEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. *In*: MARTÍNEZ, A. M. (Ed.). **Psicologia escolar e compromisso social**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 95-114.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARX, K. **Contribuições para a crítica da economia**. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação de políticas nacionais. **Revista Prática Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014.
- MATURANA, H. R. **Desde la biología a la psicología**. Santiago: Universitaria, 2006.
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, 1994.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MININI, V. C. M. Concepções pedagógicas e práticas de ensino: significações de professores a partir da associação livre de palavras. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 28, p. 109-127, 2009.
- MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.
- MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Revista Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, 2008.
- MOLON, S. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: Educ, 1999.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e construção do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- NAUJORKS, M. *et al.* **Stress ou burnout**, a realidade frente à inclusão. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 15, p. 67- 74. 2000.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Inovação Educacional, 1992. p. 13-33.

NUNES, A. S. **Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1981.

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação especial**: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência. 1996. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. **O currículo escolar**: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007.

OLIVEIRA, I. N. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

OMOTE, S. **Aparência e competência**: uma relação a ser considerada na educação especial. Curitiba: Appris, 2014.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. 2010. Tese 191 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PAGANOTTI, E. G. **Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício**: os sentidos no contexto da(s) diferença(s). 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury: Sage, 1990.

PATY, M. Inteligibilidade racional e historicidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 369-390, 2005.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papyrus, 1997.

PESSINI, M. A. **Um estudo qualitativo**: alunos portadores de deficiência no ensino superior. 2002. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PILETTI, C.: PILETTI, N. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1990.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PLAISANCE, E. Da deficiência física a deficiência sociocultural. *In*: D'ÁVILA NETO, M. I. (Org.). **A negação da deficiência**. Rio de Janeiro, Archimé/Socius, 1984. p. 101-114.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, p. 105-132, 2006.

POSSIDÔNIO, S. K.; FACCI, M. G. D. A influência da classe especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: UEM, 2011. p. 259-294.

RAPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2010.

RIBEIRO, A. R. P. S. **Alfabetização**: o estado da arte em periódicos científicos (1987-2008). 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. A contribuição da categoria gramsciana de sociedade civil no entendimento da constituição histórica da organização escolar na sociedade brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 4, n. 1/2, p. 49-60, 1992.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1983.

ROGER, J.-L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. esp., p. 111-120, 2013.

ROSEMBERG, D. S.; BARROS, M. E. B.; PETINELLI-SOUZA, S. A utilização do vídeo como dispositivo metodológico na clínica da atividade docente. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 31-40, 2010.

ROSSATO, S. P. M. **Atividade docente e educação especial**: dos encaminhamentos históricos ao contraponto histórico-cultural. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.

ROSSATO, S. P. M. **Queixa escolar e educação especial**: intelectualidades invisíveis. 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 289-298, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-objetividade. *In*: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-45.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 442-590, 2010.

SCANFELLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: implicações das medidas políticas na prática pedagógica. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista em Franca, Araraquara, 2013.

SCHENEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. *In*: VELHO, G. (Org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 52-81.

SCHERER, M. I. A totalidade concreta: uma categoria para análise em história social. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 13., 2016, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Anpuh, 2016.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA FILHO, R. B. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: algumas implicações. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 28, 2013

SILVA, C. **Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú**: estratégias e mediações na elaboração de conceitos. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

SILVA, F. G. **O professor e a educação**: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. 2007. 408 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programas de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, V. C.; LEME, C. F. D. Contribuições metodológicas para a análise dos sentidos em um estudo sobre atividade docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 39-51, 2016.

SIPAVICIUS, N. **O professor e o rendimento escolar de seus alunos**. São Paulo: EPU, 1987.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 35-49.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados construídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 327. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SOARES, J. R. *et al.* Realidades em movimento: o empírico e o concreto na proposta dos núcleos de significação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – EDUCAÇÃO, 3., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2015.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In*: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAME, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-94.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

STOBÄUS, C. D. J.; MOSQUERA, J. M. (Org.). **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: PUC, 2004.

STOBÄUS, C. D. J.; MOSQUERA, J. M. (Org.). **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: PUC, 2012.

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

TOMASINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998. p. 111-134.

VECCHIA, A. M. D. Elementos teóricos para uma perspectiva interpretativa: modo de produção, conhecimento histórico. **Estudios Históricos**, Rivera, v. 6, p. 1-22, 2011.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II**. Moscú: Pedagógica, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUIN, P. B. Considerações a respeito do significado e sentido em Vygotsky e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 1, n. 1, p. 23-37, 2011.

## APÊNDICE A – ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

### ENTREVISTA - PROFESSORA 1

1. Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar?  
Respeito a opinião do MEC com relação à inclusão, mas penso que as pessoas com deficiência ou transtorno deveriam frequentar lugares adequados para eles (APAE).
2. Como você se sente em relação à proposta da inclusão escolar?  
Frustrada, devido às condições de espaço.
3. Qual a sua opinião sobre a efetivação da escola comum inclusiva?  
É um desafio imenso a ser superado.
4. Quais os desafios/problemas enfrentados pela escola no processo de inclusão escolar?  
Adequação do espaço físico, formação do professor e quantitativo de alunos por sala.
5. Qual seria o espaço ideal para a escolarização dos alunos com deficiência?  
Acessibilidade no espaço físico, professor de apoio na sala de aula e uma maior assistência por parte da SME.
6. Qual a sua expectativa com relação à escolarização do aluno com deficiência?  
Que eles adquiram, no mínimo, autonomia para uma vida independente.

### ENTREVISTA – PROFESSORA 2

1. Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar?  
A inclusão escolar já ganhou o seu espaço, mas o que falta para conseguir ainda é muito mais do que imaginamos. Acredito que, com a participação do professor, principalmente, possa se incluir de fato o aluno na escola.
2. Como você se sente em relação à proposta da inclusão escolar?  
Vejo como uma proposta que deva, sim, existir, mas existem diversos fatores que contribuem para que a inclusão não aconteça realmente.
3. Qual a sua opinião sobre a efetivação da escola comum inclusiva?

É preciso um trabalho mais elaborado voltado para a estrutura, por exemplo, pois não adianta falar sobre a efetivação e esquecer o principal, o aluno na escola.

4. Quais os desafios/problemas enfrentados pela escola no processo de inclusão escolar?

Como citado anteriormente, a estrutura escolar é um dos principais fatores. Outro fator também é a falta de formação voltada para os professores, pois nos encontramos às vezes despreparados para se trabalhar com esses alunos.

5. Qual seria o espaço ideal para a escolarização dos alunos com deficiência?  
O espaço é onde ele se sinta incluso e que seja adequado às suas dificuldades.
6. Qual a sua expectativa com relação à escolarização do aluno com deficiência?  
Que aconteça a escolarização dentro das necessidades de cada aluno e que ele possa se sentir incluso dentro do ambiente escolar.

### **ENTREVISTA – PROFESSORA 3**

1. Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar?  
Muitas vezes, eu sinto como uma exclusão.
2. Como você se sente em relação à proposta da inclusão escolar?  
Às vezes, me sinto angustiada por não estar preparada. Eu gostaria muito de desenvolver um bom trabalho.
3. Qual a sua opinião sobre a efetivação da escola comum inclusiva?  
Uma excelente oportunidade, porém, não vejo um suporte para que haja êxito.
4. Quais os desafios/problemas enfrentados pela escola no processo de inclusão escolar?  
Em relação a mim, falta a preparação.
5. Qual seria o espaço ideal para a escolarização dos alunos com deficiência?  
Não existe espaço ideal, existe a oportunidade.
6. Qual a sua expectativa com relação à escolarização do aluno com deficiência?  
Que ele se sinta acolhido, que tenha a oportunidade de superar suas dificuldades.

## APÊNDICE B – FORMULÁRIOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA

### FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DIRETA 1

<b>Caracterização da turma:</b> 3º ano – 28 alunos – 1 aluno com deficiência física – sem profissional de apoio escolar		
<b>Descrição da Atividade</b>	<b>Aspectos observados</b>	<b>Descrição dos aspectos</b>
<p>A professora realizou uma leitura em voz alta do texto: “É sempre ‘era uma vez’”. Em seguida, solicita uma leitura coletiva dividida entre meninos e meninas. Ao concluir, a professora faz algumas mediações no tocante à compreensão do texto.</p> <p>Ao realizarem a leitura do texto, a professora explica a atividade a ser elaborada pelos alunos. A tarefa consistia na produção de um texto autoral contendo rimas. Realizada a atividade, a professora solicita que os alunos apresentem suas produções para o grupo.</p> <p>Obs: durante a realização da atividade, o aluno trocou de lugar por três vezes, porém realizou a atividade.</p> <p>A professora dá ênfase às dificuldades de comportamentais do aluno em detrimento de suas potencialidades.</p>	Planeja considerando o aluno com deficiência?	O planejamento é igual para todos. Utiliza, na maioria das vezes, o material do + PAIC.
	O aluno participou da atividade proposta em sala?	O aluno com deficiência conseguiu realizar todas as atividades com independência. Consegue ler e possui domínio do sistema alfabético.
	As estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor para a realização da atividade consideram as especificidades do aluno e facilitam sua aprendizagem?	As estratégias de mediação da aprendizagem realizadas pela professora são comuns a todos. Não há diferenciações no tocante ao aluno com deficiência.
	A professora dá voz ao aluno?	Com relação às atividades que predispõem apresentação por parte dos alunos, a professora envolve o aluno com deficiência.
	A atividade promove a autonomia do aluno?	Sim. A professora permite que o aluno realize suas atividades com independência.
	A atividade promove a interação entre os alunos, incluindo os alunos com deficiência?	Não. A professora dá atenção individualizada ao aluno, mas não promove a sua interação com os demais colegas.
	Organiza a sala de modo a garantir as trocas entre os pares heterogêneos?	Não. A organização da sala não favorece a interação entre os alunos. As carteiras são dispostas em fila.



## FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DIRETA 2

<b>Caracterização da turma:</b> 7º ano – 31 alunos – 1 aluna com deficiência intelectual – sem profissional de apoio escolar – Disciplina: Língua Portuguesa		
<b>Descrição da Atividade</b>	<b>Aspectos observados</b>	<b>Descrição dos aspectos</b>
Conversa informal Baú de leitura Correção do exercício Gênero textual: a notícia Exercício de classe Exercício de casa  Obs.: enquanto era trabalhado com os demais alunos da turma o gênero textual, a aluna com deficiência intelectual realizava uma atividade voltada para a aprendizagem de seu nome. A professora trouxe uma atividade pré-elaborada contendo o nome da aluna e solicitou que ela colorisse as letras de seu nome.	Planeja considerando o aluno com deficiência?	A professora considera o aluno no planejamento, porém aplica atividade desconectada da atividade sugerida aos demais alunos.
	O aluno participou da atividade proposta em sala?	A aluna cumpriu a tarefa solicitada, mas não participou da atividade com os demais alunos.
	As estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor para a realização da atividade consideram as especificidades do aluno e facilitam sua aprendizagem?	Embora a professora sugira atividades fora do programa desenvolvido com os demais alunos, apresenta preocupação com as particularidades da aluna.
	A professora dá voz ao aluno?	A professora interage com a aluna, mas não há participação da aluna nas tomadas de decisão na sala de aula.
	A atividade promove a autonomia do aluno?	A atividade promove uma certa autonomia no contexto social mais amplo, mas não em sala de aula.
	A atividade promove a interação entre os alunos, incluindo os alunos com deficiência?	A atividade proposta pela professora promove a interação entre os alunos, mas não com a aluna com deficiência.
	Organiza a sala de modo a garantir as trocas entre os pares heterogêneos?	Não. A sala é disposta em filas, o que compromete as trocas de conhecimento entre os alunos.

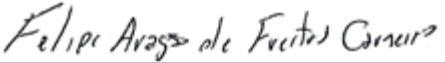
### FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DIRETA 3

<b>Caracterização da turma:</b> 6º ano – 28 alunos – 1 aluna com deficiência múltipla (intelectual e visual) – com profissional de apoio escolar – Disciplina: Matemática		
<b>Descrição da Atividade</b>	<b>Aspectos observados</b>	<b>Descrição dos aspectos</b>
<p>Números decimais Simetria Atividade: conversão de frações em números decimais. Ao concluírem a atividade, os alunos foram convidados ao quadro para exporem as respostas encontradas. Obs1. A primeira atividade utilizada pela aluna com deficiência foi através de um jogo que auxilia na relação número-quantidade. A segunda atividade foi aplicada através de um jogo de formas geométricas. A professora fez algumas mediações voltadas para aquisição das formas geométricas. A terceira atividade era voltada para a aprendizagem das cores e das formas geométricas. A professora solicitou que a aluna colorisse alguns desenhos de formas geométricas. Obs. 2. A professora demonstrou baixa expectativa em relação à aprendizagem da aluna ao relevar o fato de que ela não avança nos conteúdos e afirma que, por isso, trazia algumas atividades específicas.</p>	Planeja considerando o aluno com deficiência?	Sim. O planejamento prevê a utilização de alguns recursos para trabalhar o ensino da matemática com a aluna.
	O aluno participou da atividade proposta em sala?	Não. A aluna realizou atividades diferentes da que foi proposta para o restante da turma. Porém, a atividade era voltada para conhecimentos que poderiam se relacionar com o conteúdo proposto.
	As estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor para a realização da atividade consideram as especificidades do aluno e facilitam sua aprendizagem?	No tocante ao conteúdo exposto para a turma, não houve adequação. Mas, para a atividade realizada com a aluna, a professora utilizou jogos matemáticos acessíveis à estudante.
	A professora dá voz ao aluno?	Não. Não houve participação ou incentivo à comunicação por parte da aluna.
	A atividade promove a autonomia do aluno?	Sim. A aluna foi provocada a dar respostas durante as atividades.
	A atividade promove a interação entre os alunos, incluindo os alunos com deficiência?	Não. Não houve interação da aluna com os demais colegas nem uma atividade que provocasse essa dimensão.
	Organiza a sala de modo a garantir as trocas entre os pares heterogêneos?	Não. A sala é disposta em fileiras, o que não facilita a interação entre os pares.

## ANEXO A – DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado<sup>6</sup>, foi procedida a normalização técnica da tese intitulada **Inclusão escolar e resistência docente: a dimensão subjetiva dos professores e suas determinações**, de autoria de Francélio Ângelo de Oliveira, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 08 de julho de 2020.

  
\_\_\_\_\_  
Felipe Aragão de Freitas Carneiro

---

<sup>6</sup> Número do registro: 89.931. E-mail: felipearagaofc@hotmail.com.