

OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: TRABALHO E FUNÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

Loyane Guedes Santos Lima - UnB

Marli Vieira Lins de Assis - SEEDF

Tatiane Cristina Maurício Emerick - SEEDF

Fernando Santos Sousa - SEEDF

Cândida Beatriz Alves - UnB

RESUMO

Este painel apresenta três pesquisas que investigam aspectos da Educação Especial Inclusiva com destaque para o trabalho e função docente. O primeiro estudo busca compreender as concepções de 179 docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre a inclusão escolar e os sentidos de humanização nesse processo. Para análise categorial e pesquisa bibliográfica, fundamentou-se em Marx, Vigotski, Gramsci e Melo. Identificou-se quatro categorias principais: acolhimento no contexto da socialização, acolhimento nas relações afetivas, modelo médico-biológico com foco no diagnóstico e modelo social da humanização afetiva com caráter científico. O segundo artigo apresenta uma pesquisa sobre o trabalho docente na Educação Especial no Distrito Federal, fundamentada em Marx, Lukács, Vigotski, e Leontiev, explorou a dialética de satisfação e sofrimento entre sete professoras, mostrando que, apesar do reconhecimento social e gratidão das famílias, as docentes enfrentam desvalorização, desafios na implementação de políticas inclusivas em condições de trabalho precarizadas. A análise ressalta a importância de políticas educacionais que valorizem e apoiem os professores da Educação Especial. Adicionalmente, uma análise de comentários de pais e professores em uma postagem no Instagram, fundamentada em Garcez & Ikeda, Kassab, Mantoan. Revelou-se os sentidos atribuídos à inclusão escolar, divididos em: percepções de pais e parentes, percepções de docentes e desafios da inclusão, destacando a necessidade de troca de perspectivas e soluções colaborativas. As categorias analisadas nos três estudos refletem as contradições entre alienação e emancipação na função docente e a necessidade de uma abordagem inclusiva que equilibre as dimensões biológica, médica e cultural.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva, Trabalho e a Função Docente, Relação Escola-Família.

FUNÇÃO DOCENTE E OS SENTIDOS DA HUMANIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Loyane Guedes Santos Lima - UnB
Marli Vieira Lins de Assis - SEEDF

RESUMO

Esse estudo apresenta uma pesquisa que buscou compreender as concepções de 179 docentes, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, acerca do contexto da inclusão escolar. Neste sentido, apresentamos as análises da categoria “visão de escola inclusiva no processo de humanização” por meio de um dos indicadores que surgiram a partir da análise da empiria, a saber: os sentidos de humanização na inclusão escolar. Como base metodológica, utilizou-se análise categorial, por meio do Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 1989), e revisão bibliográfica fundamentada em Vigotski (1997), Gramsci (2005), Saviani (2007), Padilha (2005), Melo (2023) e Facci e Lima (2012). Os resultados apontaram diversos sentidos de humanização ancorados no contexto da inclusão escolar, por meio das seguintes categorias: 1) sentido do acolhimento no contexto da socialização; 2) sentido do acolhimento nas relações humanas no viés da afetividade e 3) sentido do modelo médico e biológico com ênfase no diagnóstico e 4) sentido do modelo social da humanização afetiva com caráter científico. Deve-se ter clareza que essas categorias se resumem nos pares, contraditórios: alienação ou emancipação, da função docente na inclusão escolar. Isto é, por um lado defende-se a humanização que acolhe dentro dos princípios biológicos e médicos, por outro lado, uma humanização que valoriza o sujeito cultural, não nega o impedimento orgânico, mas redimensiona o olhar docente.

Palavras-chave: Sentidos da Humanização, Inclusão Escolar, Função Docente.

INTRODUÇÃO

Esse estudo apresenta uma pesquisa que buscou compreender as concepções de 179 docentes, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, acerca do contexto da inclusão escolar. Neste sentido, apresentamos as análises da categoria “visão de escola inclusiva no processo de humanização” por meio de um dos indicadores que surgiram a partir da análise da empiria, a saber: **os sentidos de humanização na inclusão escolar**.

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

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (Vigotski, 2001, P.465).

Dessa maneira, os sentidos de humanização se revelaram por meio dos dados da

pesquisa, conforme as práticas sociais em dialética com os eventos psicológicos produzidos pelos sujeitos consoante com a realidade concreta.

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

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

A modalidade de educação para a classe proprietária deu origem à escola, marcando a ruptura entre o trabalho e a educação e o início de um novo modo de educação, visto como processo de institucionalização de uma escola que ofertaria uma educação consoante com a divisão de classes que se assemelha à divisão do trabalho sob o viés do capital: uma para a classe dominante, que seria o trabalho intelectual, e outra para a dominada, como trabalho manual (Saviani, 2007).

Gramsci (2005) também apontou em seus escritos diversos elementos para compreensão da educação e com destaque para o contexto da pessoa com deficiência. Segundo Gramsci (2005) a educação não se limita a escola, envolve um processo de formação do ser social, com objetivo da formação de novos intelectuais orgânicos, o que envolveria a participação de toda sociedade, conforme a especialização escolar. A escola é vista como “o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (Gramsci, 2005, p.19). O autor defendia a escola desinteressada, ou seja, não direcionada somente à mão de obra da classe dos subalternos, mas para a formação do ser integral, omnilateral.

O pensamento educacional de Gramsci (2005) é marcado diante do próprio estigma da pessoa com deficiência, no contexto histórico e político de segregação, as quais eram classificadas como incapazes sem importância para o convívio social. Por isso, o autor em seus

textos, endossa uma educação para a pessoa com deficiência longe das instituições especializadas. Crítica, toda forma de exclusão e das tendências de permitir um ensino de modo natural e somente, espontâneo. Consoante as pesquisas de Melo, Rafante e Gomes (2019, p.48) “Gramsci propõe uma educação que privilegie uma nova relação adulto-criança, um equilíbrio entre espontaneísmo e a coerção, uma pedagogia da emancipação humana”.

Para Melo, Guimarães e Lievore (2023) toda força física, intelectual e moral de Gramsci para passar uma imagem de resistência diante de um contexto de vida tão complexo, pode ser sido mediante ao “mecanismo de supercompensação social, como forma de criar esforços ou mesmo um escudo protetor contra as dificuldades que lhe foram impostas pelo fato de ser uma pessoa com deficiência” (p.78). A supercompensação é um termo ligado às premissas da teoria histórico-cultural, consolidada como uma nova psicologia por um dos maiores representantes, Vigotski. Sendo importante destacar, evidentes aproximações teóricas de Gramsci e Vigotski. Porém, sem evidência de que leram os estudos um do outro (Ragazzini, 2005; Melo, 2016).

Frente a essas discussões, Vigotski (1997), também defendeu em suas pesquisas, a escola única para todas as pessoas, sob o viés da educação social: o homem é um ser biológico e histórico constituído socialmente pela apropriação do conhecimento já produzido pelo homem. Nesse sentido, considerava a escola como espaço cultural e social para o desenvolvimento dos sujeitos. Vigotski (1997) teorizou sobre o desenvolvimento humano, e dedicou maior parte dos seus estudos à defectologia (latim defectus - deficiência - e do grego lógos - tratado, doutrina, ciência, logo, disciplina científica que estuda as características psicofísicas do desenvolvimento de pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais ou físicas) na tentativa de compreender a pessoa com deficiência, denominada em seu tempo, por pessoa atípica.

Neste sentido, para a teoria histórico-cultural a busca por entender o desenvolvimento humano quando há impedimento orgânico, permitiu a apropriação de alguns aspectos essenciais do desenvolvimento de qualquer sujeito, seja ele típico ou atípico: a aprendizagem da pessoa com deficiência segue as mesmas leis gerais do desenvolvimento; importância do coletivo; os aspectos da unidade: biológico-cultural; o conceito de deficiência primária (biológica) e deficiência secundária (biológica e questões culturais/barreiras); a teoria da compensação ou supercompensação (plasticidade neural); e os caminhos alternativos/indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento do sujeito não ocorre apenas de forma natural, biológica ou hereditária, mas também, principalmente, pela própria ação criadora do homem que se encontra em um processo de humanização por meio do desenvolvimento cultural ou social.

A compensação social não faz referência a apagar uma deficiência, no seu impedimento orgânico, mas em desenvolver formas específicas da educação social e cultural que elimine as barreiras impeditivas do desenvolvimento. O suposto “defeito”, pode ser compensado por caminhos indiretos e o uso de instrumentos culturais produzidos historicamente pelo homem, construídos a todo momento a partir de um contexto educacional. “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p.869).

O CONTEXTO DA PESQUISA

Na conjuntura da Educação Especial na inclusão escolar da SEEDF, apresenta-se parte de uma pesquisa, cujos 179 professores e professoras respondentes que atuavam em escolas regular públicas inclusivas, em regência nos anos iniciais do ensino fundamental, em qualquer tipo de turma da escola regular (classe comum, classe comum inclusiva, classe de integração inversa e classe especial). A partir dos dados compilados em uma tabela MS Office Excel realizou-se a análise categorial das questões abertas, com base nas categorias (historicidade, contradição, totalidade e mediação) do método Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 1989).

Essa análise permitiu que fossem desveladas novas categorias relacionadas ao objeto, constituindo os elementos estruturantes da profissionalidade docente no contexto da educação especial: i) visão de escola inclusiva no processo de humanização; ii) o enfrentamento das marcas do trabalho docente; e, iii) as formas de organização do trabalho pedagógico. Neste sentido, apresentamos as análises da categoria “visão de escola inclusiva no processo de humanização” por meio de um dos indicadores que surgiram a partir da análise da empiria, a saber: **os sentidos de humanização na inclusão escolar.**

ANÁLISE E DISCUSSÃO

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

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

Há um sentido de uma escola que acolhe em relação aos aspectos sociais e afetivos com um caráter assistencialista, mas ao apontar a qualidade do ensino, nos parece que esse professor também se preocupa com o desenvolvimento do sujeito por meio do ensino, função social da escola, no sentido de emancipação. O próprio sujeito da pesquisa ressalta que para isso acontecer é necessário o “envolvimento e direcionamento em políticas públicas”, no qual entra o papel do Estado.

Em outra questão, “A inclusão escolar é oferta de uma escola...” o sentido do acolhimento aparece novamente:

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

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

Nestas respostas, aparecem “o acolhimento e otimizar as potencialidades”, “o acolhimento e o respeito à individualidade”. Reconhecemos que o acolhimento, o receber o aluno da Educação Especial na escola regular é de suma importância, visto que deve ser um princípio de ordem geral, ou seja, a escola pública deve acolher todos os alunos, independentemente de raça, cor, gênero, etnia, sexo e classe social, o que faz referência a inclusão social.

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

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

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

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

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

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

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

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

Identifica-se, novamente, que a humanização aparece com sentido que valoriza mais o acolhimento, a socialização, a afetividade, valores como marca expressiva nas análises dos dados, o que parece indicar que no contexto da inclusão escolar esses professores podem, de certa maneira, favorecer a secundarização da função da escola e do professor.

Partindo desse pressuposto o trabalho docente na educação especial inclusiva deve ser o de “ensinar algo à alguém” (Roldão, 2007), ou seja, o patrimônio cultural (conhecimento científico) sob o viés da teoria da compensação social e caminhos indiretos de aprendizagem. Além de organizar a atividade de estudo, o próprio trabalho, e a importância dos processos de imitação e imaginação criadora. Com intuito de promover a necessidade do estudante em desenvolver as funções superiores para o domínio da conduta cultural, superando a conduta natural. Ou seja, primeiro no plano social e coletiva (externo) e em seguida no plano psicológico e individual (interno).

Por isso, futuramente, o professor também será um participante ativo na vida. Tanto no âmbito da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prática social, sempre relacionar a escola com a vida através do ensino. Dessa maneira, o trabalho pedagógico estará inevitavelmente unido ao vasto trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista. (Vigotski, 2003, p. 301).

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

É na apropriação do conhecimento já produzido pelo homem que o trabalho acontece, modificando a natureza e o próprio homem. Todavia, a depender do modo como esse processo ocorre, pode emancipar no contexto da atividade criativa da práxis – unidade entre a teoria e a prática (Vázquez, 2011) ou pode levar para a “compreensão invertida da realidade, da relação do homem com o mundo, dentro da alienação.

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

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

Enfim, mesmo diante da contradição da escola inclusiva, a maior parte dos sujeitos demonstra compreender esse processo de humanização, e mesmo sendo pelo viés da assistência, podemos enxergá-lo como um espaço de luta pela emancipação. Pois historicamente ter as pessoas com deficiência como parte de um coletivo, mesmo com suas contradições, já é o princípio de um processo para o verdadeiro sentido da inclusão escolar.

Neste contexto, apontamos, outra questão para mais um sentido de humanização: “Sobre o nível de satisfação com a organização estrutural da SEEDF”:

“Apesar de todos os avanços, **no diagnóstico** e o encaminhamento dos alunos ainda são muito complicados e a quantidade de alunos em sala dificulta o trabalho” (Professor 153, CRE – Planaltina).

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

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

Isto é como falar em humanização na escola inclusiva assumindo o modelo médico carregado de “crenças, valores, afirmações, explicações, que afirmam, que valoram... palavras como ‘déficit’, ‘incapacidade’, ‘imaturidade’, ‘transtornos’, [...] ‘carência’, [...] ‘síndrome’ etc.” (grifos do autor) que “marcam os encaminhamentos de crianças e jovens para tratamentos especiais, atribuindo-lhes os problemas como sendo apenas individuais e de origem biológica” (Padilha, 2005, p. 30). Em contradição, o diagnóstico pode ser visto como uma resposta, um conforto diante das condições de trabalho da escola democrática que efetiva legalmente a

inclusão escolar e toda questão política sob o sistema capitalista. Ainda mais que no modelo de organização da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF o laudo médico é requisito para redução de turma e atendimentos especializados.

Melo, Guimarães e Lievore (2023), chamam atenção para o contexto de Gramsci, como pessoa com deficiência no contexto histórico em que prevalecia o modelo médico da deficiência. Seus próprios escritos imprimiam frases preconceituosas, voltadas à adequação dos corpos a uma capacidade funcional e padronizada: “apesar dos seus problemas físicos”, “apesar de problemas de saúde”, “embora sua condição física” (p.82). Para os autores, essas expressões são capacitistas, forma peculiar de oprimir a pessoa com deficiência. Por outro lado, apesar desses termos em seus escritos, é possível identificar que Gramsci, foi um sujeito singular, se tornando um dos teóricos mais estudados mundialmente. Coadunando com os pensamentos de Vigostki (1997), o qual afirmava a importância da singularidade do sujeito capaz de aprender, que antes de tudo devemos educar uma criança, não “um deficiente”.

Porém, mesmo diante dos fatores biológicos da deficiência, Vigotski evidencia em seus estudos que somos seres biológicos e culturais. Assim, é por meio da cultura que devemos buscar os meios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Defende-se, então, uma educação para a humanização do homem com ou sem deficiência, uma concepção para além do ser biológico em relação a sua origem, a filogênese, mas também no desenvolvimento pela cultura, em que a transformação do homem acontece, a ontogênese.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011) junto a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) preconiza a consolidação dos direitos humanos, alterando o modelo médico para o social. Apresentam a deficiência como um conceito em desenvolvimento e que a mesma “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2011, p. 22). A deficiência deixa de ser uma condição estática e biológica do sujeito, passando a ser um resultado da ausência de acessibilidade do meio social por meio de “adaptações razoáveis”, conforme as necessidades individuais com pequenas alterações ou ajustes sem ocasionar prejuízos que não permitam que as pessoas com deficiência possam usufruir de todos os direitos humanos.

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

porém, podemos compreender esse sujeito como uma pessoa singular constituída socialmente na cultura.

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

“A **minha visão de mundo. Enxergar cada ser como único**, visualizar habilidades não tão valorizadas pela sociedade, reconhecer que todo progresso é um progresso mesmo quando não corresponde às minhas expectativas” (Professor 68, CRE – Gama).
“Minhas experiências em turmas com alunos não diagnosticados me tornaram **professora mais flexível e atenta às peculiaridades de cada aluno**. Mas, acredito que a inclusão não é só com alunos com deficiência, mas com cada aluno e suas peculiaridades.” (Professor 115, CRE – Ceilândia).
“**Desmistifique algumas especificidades** e me surpreendi com a capacidade dos alunos” (Professor 47, CRE – Núcleo Bandeirante).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com análise categorial do indicador da pesquisa, “sentidos da humanização da inclusão escolar”, a qual se constitui, parte do elemento da profissionalidade docente: “visão de uma escola inclusiva no processo de humanização”. Foi possível constatar, quatro (4) categorias contraditórias entre si, ao mesmo tempo que se organizam por mediações já apresentadas: 1) sentido do acolhimento no contexto da socialização; 2) sentido do acolhimento nas relações humanas no viés da afetividade e 3) sentido do modelo médico e biológico com ênfase no diagnóstico e 4) sentido do modelo social da humanização afetiva com caráter científico.

Deve-se ter clareza que essas categorias se resumem nos pares, também carregado de contradições: alienação ou emancipação, da função docente na inclusão escolar. Isto é, por um lado defende-se a humanização que acolhe dentro dos princípios biológicos e médicos, por outro lado, uma humanização que valoriza o sujeito cultural, não nega o impedimento orgânico, mas redimensiona o olhar docente, por meio: do ensino e mediações das aprendizagens do conhecimento científico, da reorganização do trabalho pedagógico, ajustes curriculares, de estratégias e instrumentos de usabilidade pedagógica e ou de tecnologias assistivas, único modo de se promover a emancipação.

Por fim, verifica-se as diversas situações desafiadoras para os professores no seu processo de construção da profissionalidade docente, com marcas subjetivas e objetivas no contexto da inclusão social e escolar. Essa discussão, torna-se ampla e complexa e implica uma demanda importante para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático e a construção de uma sociedade inclusiva marcada por disputas políticas e interesses hegemônicos. Em que o processo de alienação do trabalho do professor máscara a essência da função docente entre o par dialético alienação ou emancipação no processo para uma escola humanizada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia, ciência e profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2024.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (2007)**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LIMA, Eliane da Costa. **A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação**. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez. (org.). Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 67-91. v. 1.

GRAMSCI, Antônio, **Cadernos do cárcere**. Vol. 2, 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MELO, Douglas Christian Ferrari de, RAFANTE, Heulalia Charalo Rafante e GOMES, Jarbas Mauricio Gomes. **Gramsci e a Educação Especial**. Rio de Janeiro. Campos dos Goytacazes –, 2019.

MELO, Douglas Christian Ferrari de, RAFANTE, GUIMARÃES, Décio Nascimento e LIEVORE, Patrícia Texeira Moschen. Gramsci: Uma pessoa com deficiência nesse “mundo grande, complicado e terrível. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 71–92, 2023. DOI: 10.36311/2526-1843.2023.v8n12.p71-92. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/14352>. Acesso em: 9 jul. 2024.

RAGAZZINI, Dario. *Teoria da Personalidade na Sociedade de massa*. Campinas: Autores Associados, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas educação infantil**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia das práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. São Expressão Popular, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Visor Dis, S. A. Madrid, 1997.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. (2011). **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. *Educação e Pesquisa*, (37), p. 863-869.

VIGOTSKI, L. S. (2001). **Pensamento e palavra**. In L. S. Vigotski. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

AS MARCAS NA CONCRETUDE DO TRABALHO DOCENTE E NO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tatiane Cristina Maurício Emerick - SEEDF

Fernando Santos Sousa - UnB

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apreender os elementos constitutivos que marcam o trabalho docente e o ser professor na Educação Especial anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa utilizou os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, empregando categorias como trabalho, contradição, totalidade, mediação, historicidade, vivências, significados e sentidos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professoras, cujas falas foram analisadas para identificar núcleos de significação. Fundamentado em Marx (2008), Lukács (2013), Vigotski (2001), e Leontiev (2004), o estudo explorou a atividade docente como práxis social e suas contradições dentro da estrutura capitalista, que fragmenta a práxis e aliena o trabalho docente. Os resultados indicam que o trabalho docente na Educação Especial é marcado por uma dialética de satisfação e sofrimento. As professoras sentem reconhecimento social através da gratidão das famílias e dos estudantes, o que dá sentido ao seu trabalho. No entanto, enfrentam desvalorização, desafios na implementação de políticas de inclusão, e condições de trabalho precárias. As motivações para continuar na Educação Especial incluem a realização pessoal e profissional advinda das relações afetivas e do progresso dos alunos, enquanto fatores como sobrecarga de trabalho e desvalorização financeira contribuem para a desistência. Esta análise destaca a importância de políticas educacionais inclusivas e de apoio institucional para valorizar e sustentar os professores da Educação Especial, essenciais para a humanização e desenvolvimento psicológico dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente; Educação Especial; Ser Professor

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apreender os elementos constitutivos que marcam o trabalho docente e o ser professor na Educação Especial anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Para a apreensão dos processos de constituição do ser professor da Educação Especial, fundamentamos nossas análises nos pressupostos teóricos metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético e na Teoria Sócio-histórico-cultural, pautados nas seguintes categorias: trabalho, contradição, totalidade, mediação, historicidade, *pereživânie* (vivências), significados e sentidos. As categorias apresentadas foram substanciais para compreender as mediações do objeto de estudo no momento histórico de realização dessa investigação, pois a realidade é dinâmica.

Considerando os limites do presente trabalho, fizemos uma opção pelo recorte de um dos núcleos da pesquisa maior - **Marcas na concretude do trabalho docente e no ser**

professora da Educação Especial - organizado a partir das entrevistas semiestruturadas, apresentando a seguinte organização: políticas de inclusão, precarização e intensificação,

satisfação e sofrimento, condições de trabalho. Realizamos um movimento de imersão e desvelamento e para a estruturação das análises foram construídos - 152 pré-indicadores, 20 indicadores e 5 núcleos de significação.

Os dados levantados no presente estudo revelam que, é inegável que o trabalho dos professores na Educação Especial/AEE possui uma distinta lógica de organização, exigindo análise própria. Assim, compreende-se que tal atividade faz parte de um todo em que tudo se relaciona, mas possui vivências singulares ao longo da vida profissional docente, que estão entrelaçadas na especificidade da constituição do ser professor na Educação Especial, nas marcas da temporalidade, nas políticas de inclusão, no diagnóstico de deficiência do filho, nos antecedentes à docência e no (re) início na docência na Educação Especial/AEE.

O conjunto desses elementos exprime as formas peculiares do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial e as múltiplas interlocuções que concebem os processos de objetivação e subjetivação dos professores na modalidade de ensino em questão, conforme apresentaremos a seguir.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para o presente estudo partimos da compreensão de que o trabalho em seu princípio ontológico é a gênese do ser social e, na sua forma concreta, sempre será a categoria que origina qualquer sociedade, em uma contínua produção da vida social. E a partir da atividade intencional, específica do ser humano, as professoras conseguem operar as transformações na história, e, em simultâneo, serem modificadas por ela. Ou seja, mediante a atividade que é própria da genericidade humana, é intencional, é objetiva e assim, produz e reproduz a sociabilidade dos indivíduos. Nesta medida, o trabalho docente materializado com finalidade, de maneira consciente e orientada é teleológica, portanto, “práxis” (MARX, 2010; LUKÁCS, 20013).

As linhas que se seguem foram divididas em três momentos, quais sejam: 1) Discussão acerca do trabalho enquanto categoria fundante do ser social e suas múltiplas determinações, com base nas concepções de Marx (2004, 2010, 2013) e nas elaborações advindas das ideias de Lukács (2013, 2018); 2) Exame da atividade humanizada: sentidos, significados e vivências – categorias apreendidas pela perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural, com base nas elaborações de Vigotski (2001, 2010, 2018) e Leontiev (1978, 2004); e, 3) Discussão sobre alguns elementos fundamentais na constituição do trabalho docente: aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais.

A teoria sócio histórico cultural respaldada pelos pressupostos marxistas concebe que os homens se constituem pelo trabalho, nas relações sociais e históricas, apropriando-se intencionalmente dos instrumentos, signos e significados culturais. Nesse processo, os seres humanos interiorizam os significados pelas objetividades (social) e as subjetividades (interior), assim os instrumentos culturais, os signos, o pensamento, a linguagem e a cultura, consolidando o seu desenvolvimento psicológico consciente. Nesse viés, Vigotski (1934/2001), afirma que através da atividade (trabalho) os seres humanos exercem as funções da linguagem pela interação social- e do pensamento - agrupando conceitos, os quais são exclusivos da genericidade humana.

Entretanto, apesar das grandes contribuições evidenciadas por Vigotski (1934/2001), que aqui já mencionamos, elucidando os conceitos de sentidos e significados, a relação entre pensamento e linguagem, tendo como base a consciência humana. Leontiev (1978; 2004), ancorado nos pressupostos marxistas, avança esta concepção a partir da atividade humana, desenvolvendo a unidade dialética entre a atividade e a consciência. Segundo o autor, os sentidos e os significados estão unidos intimamente, sendo estes, um construto substancial para constituição da consciência humana.

Ao introduzir a questão da consciência, Leontiev (2004), explica que esta se materializa por meio das condições históricas e sociais sendo a forma concreta do psiquismo humano, por isso, não é possível explicar a consciência por si mesma. Assim, o autor define que, “a consciência (psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (LEONTIEV, 2004, p. 95).

Em síntese, destaca-se o fato de que as vivências, constituídas na perspectiva sócio-histórica, permitem que os sujeitos experimentem contextos e momentos históricos distintos, marcados por suas atividades conscientes e ao relacionar-se com o meio (cultura, pessoas), indicam a transformação. E nesse movimento dialético, modificam a sua relação com a realidade, pois esse processo de tomada da consciência, mediada pela atividade humana, são objetivados e subjetivados em suas ações, produzindo significados e sentidos. Diante dessa relação, o ser social realiza sua atividade de forma intencional e vivencia as mudanças em sua práxis.

Nesse contexto, o ciclo de vida profissional da professora na Educação Especial é marcado por diversas condicionalidades, dado a realidade social que está inserida. Na concretude da sua atividade vivenciam momentos singulares que marcam seus significados

sociais e seus sentidos pessoais. Considerando sua história de vida e da sua profissão, as suas crenças, o meio social em que vive e trabalha e a relação com os pares e os alunos; contemplando condições subjetivas e objetivas do trabalho docente. As sínteses do que foi apreendido a partir dessa base serão apresentadas nos tópicos seguintes.

METODOLOGIA

O presente artigo apresenta a sistematização dos resultados na análise empreendida nos dados coletados, explicitando como as informações produzidas por meio da entrevista e à luz do referencial teórico adotado foram articuladas. O processo analítico foi interpretado e construído pela relação dialética entre o pesquisador e o objeto, que envolvidos em uma determinada realidade histórica, nesse movimento espiral, apreenderam a possibilidade de transformação do concreto.

Para a investigação dos processos de constituição docente na Educação Especial, utilizamos de entrevistas semiestruturadas com sete professoras que atuam na Educação Especial, materializadas a partir da concepção dos autores que fundamentam este caminho metodológico.

Buscamos nos aproximar dos resultados concretos, a realização deste procedimento perpassam as seguintes etapas: a) solicitamos a autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para realização das entrevistas; b) com a autorização em mãos, c) contactamos os respondentes dos questionários e agendamos o dia e local, efetuamos as entrevistas presencialmente com a gravação do áudio e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido dos sujeitos; d) transcrevemos cada diálogo procurando manter o texto de forma fiel à fala dos participantes, e) prosseguimos com as leituras, releituras e analisamos os pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação, que permitiram localizar e aglutinar as categorias pelas similitudes, complementaridade e as contraposições, apreendendo os significados e sentidos imbricados nas respostas.

Elegemos um núcleo de significação para o presente artigo “as contradições do ser professora na Educação Especial: satisfação e sofrimento”. Foi sistematizado mediante os diálogos sentidos pelas professoras da Educação Especial/AEE e originaram cinco indicadores, quais sejam: 1) Reconhecimento social enquanto professora na Educação Especial; 2) Sentimentos de desvalorização; 3) Os desafios na materialidade das políticas de inclusão; 4) As motivações para permanência dos docentes na Educação Especial; e, 5) A desistência da atividade docente na Educação Especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As contradições do ser professora na Educação Especial: satisfação e sofrimento

No movimento das análises das entrevistas apreendemos o par dialético satisfação e sofrimento que permeou os sentidos expressos pelas professoras. Um processo histórico e contraditório vivenciado ao longo da atividade docente na Educação Especial. Os sentimentos de reconhecimento social e de desvalorização marcaram significativamente os relatos das participantes e constituíram sua subjetividade frente à concretude da sua realidade e conduziram suas objetivações na práxis social.

Quando eu escuto os pais, às vezes até aqui mesmo no estacionamento “olha minha filha adora sua aula, minha filha adora ir para sala de recursos, meu filho gosta, ah meu filho tem aprendido com você, obrigada!” Então é esse reconhecimento, e esse carinho das crianças, essa realidade do aprendizado deles, isso faz com que me sinta realizada na Educação Especial (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022).

Eu tenho um carinho e um respeito muito grande pelos meus estudantes, um dos meus estudantes de TEA ele vai sair esse ano no quinto ano, um garoto enorme, ele chegou aqui na escola e não ficava em sala e agora vai para o sexto ano. É muito gratificante você olhar para ele e ver que você fez parte desse processo (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022).

Os trechos das falas das professoras Júlia e Taís podem revelar que o reconhecimento social atribuídos, a gratidão pelas famílias dos estudantes, a valorização e os afetos recebidos pelos estudantes e o reconhecimento do trabalho pela comunidade escolar mediante as aprendizagens dos estudantes são subjetivadas positivamente em suas vivências e objetivadas em sua práxis. Compreendemos, que existe uma intrínseca relação entre os significados do trabalho docente e o reconhecimento simbólico do trabalho, constituídas pelas mediações culturais.

Para as professoras participantes desta pesquisa, o trabalho docente não tem sentido sem o reconhecimento social, implicando nas condições materiais de trabalho e a compreensão da atividade docente na Educação Especial, enquanto um trabalho educativo essencial para promover o desenvolvimento psicológico dos estudantes, por meio da transmissão e a apropriação dos conhecimentos científicos, ou seja, imprescindíveis para o processo de humanização. Nesta perspectiva, o reconhecimento social, torna-se uma condição substancial para a significação social da atividade docente na Educação Especial/AEE (FACCI, 2004).

Todavia, os significados sociais do ser professora na Educação Especial estão condicionados aos elementos políticos, econômicos, históricos e sociais, nesse movimento dialético e contraditório, estabelecidos pela sociedade de classes, em que, a atividade docente na Educação Especial/AEE é construída pelos estranhamentos dos sentidos e desvalorização do seu trabalho. Ao encontro disso, as professoras atribuem a desvalorização do seu trabalho pelas seguintes condicionalidades: a comunidade escolar (professores, direção, coordenação, famílias, dentre outros) por não compreenderem as singularidades da atividade docente na Educação Especial/AEE, pelas expectativas de aprendizagem dos estudantes, quando não são correspondidas, pelos governos que não reconhecem e não valorizam a profissão. A partir disso, a professora Iara faz a seguinte ponderação dizendo:

Esse ano na Sala de Recursos eu tive uma questão negativa de famílias acharem que conheceram uma antiga sala de recurso que para eles não funcionava. Então já me impressionou as falas: “Eu espero que esse ano ele aprenda. Eu espero que esse ano aconteça alguma coisa. Porque meu filho está numa sala de recurso há tantos anos e eu nunca vi nada”. As famílias têm muitas expectativas e conhecem pouco o serviço, algumas marcas que elas têm, ou alguma desinformação, eu acredito que é mais por isso, de não conhecer o trabalho, e aí a cobrança é muito grande (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Nesse trecho de informação, evidenciamos a insatisfação das famílias com o Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos, percebemos, sendo diversas as expectativas que famílias elaboram, frente às necessidades concretas de aprendizagem dos filhos deficientes. É factível a responsabilização imputada a professora da Educação Especial/AEE pela inclusão escolar e pelos processos de ensino e aprendizagem, pois, foi construído no imaginário social um super professor para dar conta de todas as demandas do PAEE (GARCIA, 2013, MICHELS, 2005, 2017; VAZ, 2013, 2017). Nas expressões da professora Iara, destacam as contradições inerentes a sua atividade na Educação Especial/AEE e, que refletem significativamente suas vivências, complementando com o seguinte relato:

Então, essa desvalorização, essa situação, interfere demais na nossa carreira. E essa visão da comunidade com a gente é bem complexa também. Não é uma coisa que é justa, pelo trabalho que a gente oferece, pelo trabalho social como um todo, que a educação tem. Eu acredito que poderia ser melhor, mas não partindo da gente. Tinha que ter uma valorização do professor de âmbito governamental (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Observa-se no relato acima o destaque que a professora Iara imprime a desvalorização do seu trabalho, tanto social, quanto financeiramente, esse é um dos motivos geradores de sua frustração na atividade docente na Educação Especial/AEE. Iara reitera o seu entendimento no trecho escrito: “Então, no Distrito Federal o sistema em si, o governo não valoriza o professor,

então a comunidade também não” (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022). A partir dessas relações estranhadas de Iara com o mundo, materializadas em um sistema de produção capitalista, que promove a alienação e a expropriação do trabalho e da genericidade humana, isto é, provoca uma ruptura nos sentidos e significados para si e uma modificação na consciência da professora Iara (FACCI, 2004; LEONTIEV, 2004)

Outro aspecto salientado pelas professoras entrevistadas são os desafios na materialidade das políticas de inclusão. As participantes relatam que, ainda, possuem enfrentamentos pelas contradições entre os aspectos legais e a concretude das políticas de inclusão, que nutrem sentimento de não pertencimento dos estudantes deficientes no ensino regular atribuídos pela comunidade escolar, o não reconhecimento dos sujeitos singulares e a falta de conscientização da perspectiva de inclusão nos diferentes espaços. Some-se a isto, a precariedade formativa dos professores que atuam na classe comum.

A inclusão, é uma falha como um todo, já temos mais dez anos de inclusão e até hoje os professores não estão preparados, os educadores sociais, são pessoas completamente despreparadas. Os professores da classe comum não têm um preparo e nem formação. Então, eles procuram socorro na gente, e não conseguimos porque estamos atendendo e não podemos dar um socorro, um apoio devido aos professores porque não temos tempo hábil para fazer, não nos permitem isso (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

A partir dos relatos, percebemos o quanto ainda é desafiador assumir a perspectiva da inclusão para os estudantes com deficiência, tendo em vista as condições objetivas e materiais disponíveis para sua efetivação. As mediações com a comunidade escolar e com os colegas professores que atuam na classe comum é caracterizada pelas entrevistadas como um espaço de conflitos. Embora as legislações desde 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988; 2001; 2008; 2009; 2015), definem os caminhos e orientações para uma escola pautada na diversidade, que acolhesse a todos, dentre outras proposições, os processos inclusivos na escola regular indicam um descompasso com as políticas, mesmo porque, os construtos desta perspectiva estão delineados pelos interesses hegemônicos da burguesia, uma disputa política, considerando perpetuar a divisão de classes e a alienação da humanidade (MARX, 2008; LEONTIEV, 2004; LUKÁCS, 2013; GARCIA, 2013)

O par dialético entre **permanência e desistência**, foi uma das categorias que emergiram com bastante ênfase nos diálogos das professoras. Por tratar-se de uma função que na SEEDF, as professoras escolhem ingressar, permanecer ou desistir⁶⁶, mesmo com as mudanças da direção escolar e/ou da CRE, não afetam diretamente as motivações para a desistência da professora na Educação Especial/AEE. Contudo, diversos elementos contribuem para a

renúncia das participantes, nos trechos de informações a seguir, aparecem elementos de tensão que indicam como a categoria desistência é subjetivada pelas professoras da Educação Especial/AEE.

Já pensei em desistir de ser professora da Educação Especial, acho que quase sempre a gente tem esse pensamento. É uma tarefa bem árdua, bem difícil, uma carga excessiva, é muito trabalho. Se não fossem os alunos eu já teria saído há muito tempo (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022).

Mas eu já pensei em desistir do AEE, antes mesmo de adoecer eu pensei, porque é muito descaso. Já fiquei pensando várias vezes não sei se duas, três ou mais eu já pensei em desistir. Estou tentando deixar esse lado de adoecimento não interferir na minha decisão de permanecer ou não, porque hoje não gostaria de ficar mais (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Tais afirmações vêm ao encontro da compreensão das professoras de que as motivações que contribuem para sentir e significar a desistência da Educação Especial são: os conflitos pessoais (familiares, gestores, professores, coordenadores); as condições de trabalho; o adoecimento; a itinerância em outras escolas; a desvalorização social; as contradições inerentes às atividades dos docentes da classe comum e da Sala de Recursos; os encontros na inclusão do PAEE; e, o sentimento de frustração com o trabalho. Tais elementos são os geradores de conflitos entre a resistência e a desistência da atividade docente na Educação Especial.

As circunstâncias objetivas materializadas na atividade docente, seja a falta de condições de trabalho, a itinerância em outras escolas, desvalorização social, é um consenso entre as professoras como um dos fatores que as têm deixado adoecidas física e emocionalmente. Soma-se a isso, os embates nas relações sociais estabelecidas com as famílias, com a gestão e com seus pares, que se envolvem no trabalho. Nessa perspectiva, há uma ruptura das significações sociais e as motivações que geram os sentidos das professoras na Educação Especial/AEE, impedindo a realização na sua atividade e gerando as motivações de sentidos para desistência de ser professora na Educação Especial (FACCI, 2004; LEONTIEV, 2004).

A sensação de mal-estar, de descontentamento e de desânimo, é atribuída pelas condições de trabalho e o estranhamento de sua função na Educação Especial/AEE. Nesse viés, Esteve (1999) acrescenta que o mal-estar no trabalho docente está condicionado a fatores primários e secundários. Os elementos primários materializam-se na prática docente, já os secundários são as questões ambientais, que ocorrem na sala de aula. Segundo o autor, a soma desses dois fatores acarreta a separação dos sentidos em si, para si e para os outros, suscitando

o esgotamento, estresse, insatisfação, ausência de subjetivações críticas e desistência da atividade docente na Educação Especial/AEE.

Aquele autor ainda assevera:

De fato, a valorização do trabalho efetivo do professor em seu local de trabalho só se dá em sentido negativo. Se um professor faz um trabalho de qualidade dedicando-lhe maior número de horas além das que configuram sua jornada de trabalho, poucas vezes se valoriza expressamente esse esforço suplementar; não obstante, quando o ensino fracassa, às vezes por um acúmulo de circunstâncias ante as quais o professor não pode operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente, fazendo-o responsável direito com todas as consequências. Recentemente, um professor expressava esta ideia dizendo: “se tudo vai bem, os pais pensam que seus filhos são bons alunos. Mas se tudo vai mal, pensam que nós professores somos maus educadores (ESTEVE, 1999, p. 34).

Nesse contexto, contraditoriamente, os aspectos vivenciados pelas professoras, as fragilizaram e fortaleceram simultaneamente, num movimento contraditório e complexo, produzindo satisfação e sofrimento. Os enfrentamentos diários na atividade docente na Educação Especial/AEE, ressignificam sua práxis e movimentam sua subjetividade individual. Seguindo esse entendimento, Antunes (2008), aponta a relação dialética do trabalho, que pode ser também analisada no trabalho docente, constituída pelo movimento ambíguo entre a emancipação e a alienação. Diante disso, o posicionamento do autor consiste:

Essa dupla dimensão presente no processo de trabalho que, ao mesmo tempo cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza, impede que o estudo do trabalho humano seja unilateralizado ou mesmo tratado de modo binário e mesmo dual (ANTUNES, 2008, p. 4).

Na esteira desse movimento constitutivo, as professoras apontam elementos que configuram a sua satisfação na Educação Especial e, igualmente, estão as motivações para permanecerem na função docente na Educação Especial/AEE. Nessa perspectiva, ficou realçado nas falas das professoras que: a satisfação pelas aprendizagens e sucesso dos estudantes; a realização no convívio com os estudantes; o contentamento ao materializar a inclusão nas escolas regulares, sensibilizando os outros; a valorização e o reconhecimento pelas famílias dos estudantes; a satisfação pessoal e profissional, identificação com a modalidade de ensino e permanência na função motivada pela gratificação/remuneração; ao mesmo tempo, a visão assistencialista da educação, auxiliar os estudantes pelo filho deficiente ter sido negligenciado no espaço escolar.

Todos esses determinantes foram destacados nos relatos das participantes, considerando as motivações para resistência e permanência da atividade docente na Educação Especial. De forma unânime, as professoras entrevistadas inferem que as motivações para a permanência na

Educação Especial foram significadas e sentidas pelas relações humanas, os vínculos de afetividade entre professor-aluno e os sentimentos de satisfação pelos resultados do seu trabalho, materializados na aprendizagem dos estudantes, isto é, no processo de ensino e aprendizagem. Destacamos uma fala muito emocionada da professora Júlia ao expressar a sua permanência pela realização do trabalho docente.

O que me motiva a ficar na sala de recursos é por causa das crianças, considerar todos os avanços que a criança tem e mesmo quando ela não tem o avanço, a gente sente o tanto que ela precisa de nós. Então você pensa assim, nossa eu estou aqui, porque eu sou alguém necessário, eu sou alguém que vai fazer a diferença na vida dessa criança. Eu faço diferença na vida dela! Então é esse reconhecimento e, esse carinho das crianças, essa realidade da aprendizagem delas, isso faz com que eu fique. A maioria dos nossos colegas compartilham comigo e falam a mesma coisa, que permanecem nas salas de recursos justamente pelos próprios alunos (Júlia, CRE- Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022).

Ainda que o elemento espaço das salas de recursos não se fez presente nas entrevistas, consideramos pertinente abordar que muitas professoras são objetivadas a permanecerem neste local por se tratar de uma sala individualizada, um ambiente exclusivo nas escolas regulares, destinado aos atendimentos dos estudantes do PAEE, diferentes das classes comuns, que dois e/ou mais professores dividem a sala em cada turno, além disso, o fato de não ser necessário realizar o procedimento de escolha de turmas ao final de cada ano letivo. Estes sentimentos de segurança e estabilidade são subjetivados pelas professoras de Educação Especial/AEE e contribuem para as motivações de permanência na docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em coerência com os achados do presente estudo, entendemos que as professoras, ainda permanecem na atividade na Educação Especial/AEE motivadas pelos sentidos de realização, no processo incessante de transformação mediado pelas relações humanas. Tendo em vista, tratar-se de estudantes deficientes, a concretização da aprendizagem, bem como, a materialização da inclusão nas escolas regulares, foram indicadores indispensáveis para a resistência dessas professoras. Os significados sociais, mediante o reconhecimento da comunidade escolar, são fundamentais para a objetivação da sua práxis social.

No que tange às **marcas na concretude do trabalho docente e no ser professor da Educação Especial**, emergiram nos diálogos situações similares aos demais estudos já apresentados acerca do ciclo de vida profissional docente.

Nesse percurso analítico, apreendemos que o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial da SEEDF não consiste por ciclos/fases/etapas temporais estanques, mas

parte de um todo dialético, contendo elementos comuns aos demais docentes do ensino regular. Contudo, possuem singularidades históricas associada à formação, à atuação e ao perfil dos sujeitos, constituídas por marcas e vivências singulares. E ainda, tem-se alguma complexidade em diversos momentos do percurso profissional dos professores na Educação Especial/AEE, sobretudo, ao encontro desse sujeito com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), marcados pelo diagnóstico de deficiência do filho, pela profissionalização específica, pela formação continuada e permanente ao longo da docência e pelo (re) início na docência no referido modal de ensino.

As vivências subjetivas do trabalho docente na Educação Especial são materializadas a partir da objetividade que envolvem a vida pessoal e profissional, ao passo que cada mediação cultural se torna um fato histórico que define a individualidade em si, para si e para o outro. Nesse movimento contraditório entre desistência e permanência ao longo da atividade docente na Educação Especial, percebem-se vivências singulares de satisfação e/ou sofrimento. O processo dialético em que o trabalho está inserido, por um lado, geram sentidos nas individualidades das professoras, em simultâneo, as condições materiais são objetivadas pelas rupturas de significados sociais. Desse modo, a ressignificação da práxis docente torna-se elementar, para conscientização da classe trabalhadora e, a partir das suas intencionalidades, constituindo um processo contínuo de transformação pelas relações humanas e culturais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 435, de 30 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a concessão de aptidão aos servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/09/02163932/PORTARIA-No-435-DE-30-DE-AGOSTO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 10 julho. 2024.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EdUSC, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

GARCIA, Rosalba Maria Cradoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 14 fev. 2024.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. v. 1.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC: CED: NUP, 2017. p. 23-58.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a Educação Especial: Demandas do capitalismo para a escola pública no século XXI**. 2017. 281 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186758/PEED1301-T.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 nov.2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Pensamento e palavra. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SENTIDOS DA INCLUSÃO: ANÁLISE DE COMENTÁRIOS DE PAIS E PROFESSORES EM REDES SOCIAIS

Cândida Beatriz Alves – UnB
Loyane Guedes Santos Lima - UnB

A inclusão escolar é um processo contínuo que requer o comprometimento de toda a sociedade em promover a igualdade de oportunidades educacionais. No entanto, a concretização dessa ideia tem enfrentado algumas dificuldades. Tendo em vista os diversos olhares e percepções acerca da inclusão escolar por parte dos atores envolvidos, como pais e professores, esta pesquisa teve por objetivo analisar os sentidos atribuídos à inclusão escolar de acordo com comentários feitos por pais e professores a uma postagem feita em rede social acerca da inclusão. Como base metodológica, utilizou-se análise categorial e revisão bibliográfica fundamentada em Garcez & Ikeda (2021), Kassar (2011), Mantoan (2015). Para este estudo, selecionamos uma postagem realizada no Instagram. A postagem – e seus respectivos comentários, analisados nesta pesquisa – foi feita no mês de julho de 2023 por um perfil público. A postagem alvo deste estudo consiste em trecho de pesquisa feita acerca da participação de crianças com deficiência nas aulas em escolas comuns. A análise de conteúdo dos comentários nos permitiu dividir os comentários em três categorias, de modo a atender o objetivo da presente pesquisa. Foram eles: Sentidos atribuídos por pais, mães e parentes à inclusão escolar; Sentidos atribuídos por docentes à inclusão escolar; Sentidos e desafios da inclusão: onde as visões convergem. Em suma, a troca de perspectivas e a busca por soluções efetivas são essenciais para promover uma educação mais inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, Relação escola-família, Redes sociais.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um direito fundamental de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Diversas legislações foram criadas para embasar e garantir esse direito, buscando promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

No contexto internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, estabelece que todos os indivíduos têm direito à educação, sem qualquer forma de discriminação. A inclusão escolar é considerada um princípio fundamental para garantir a igualdade de oportunidades na educação. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) é um tratado internacional adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, com o objetivo de promover, proteger e assegurar o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência. Essa convenção reforça o direito à educação inclusiva e igualdade de oportunidades. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) - ODS 4, uma agenda

global estabelecida pelas Nações Unidas, visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizado para todos, com o objetivo de erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir paz e prosperidade para todas as pessoas até 2030 (Garcez & Ikeda, 2021).

No cenário nacional, a Constituição Federal de 1988 estabelece a igualdade de direitos para todos os cidadãos, incluindo o direito à educação. O artigo 205 assegura que a educação é um direito de todos e dever do Estado, com a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), "Carta Magna" da educação brasileira, define princípios e diretrizes para a organização da educação nacional, incluindo a obrigação das escolas de promover a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, 2015) representa um marco na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, abrangendo diversos aspectos de suas vidas, incluindo o direito à educação inclusiva, com a oferta de recursos de acessibilidade e a promoção da participação plena e efetiva na sociedade. Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta a Lei Brasileira de Inclusão no que diz respeito à educação inclusiva, estabelecendo diretrizes para a implementação da política de educação inclusiva nas escolas.

Essas legislações, tanto internacionais quanto nacionais, representam um avanço significativo na busca pela inclusão escolar. No entanto, é essencial que essas leis sejam efetivamente implementadas e respeitadas, garantindo que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e que respeite suas singularidades e necessidades específicas, sem deixar de promover sua aprendizagem e participação na coletividade (Mantoan & Lanuti, 2022). A educação inclusiva não é apenas um direito, mas também uma base fundamental para uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. No entanto, a concretização dessa ideia tem enfrentado algumas dificuldades, relacionadas a diversos tipos de barreiras presentes no ambiente educacional e na sociedade como um todo. Essas barreiras vão desde barreiras arquitetônicas até barreiras atitudinais, passando por barreiras pedagógicas e estruturais das escolas, como a falta de investimento e políticas públicas (Oliveira & Leite, 2007; Ribeiro, 2008; Kassar, 2011; Mantoan, 2015; Mariussi, Gisi & Eyang, 2016).

Em primeiro lugar, a preparação dos professores é um fator fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Infelizmente, nem todos os professores recebem a formação adequada durante sua capacitação inicial, o que pode gerar insegurança e dificuldades na abordagem desses estudantes. A inclusão escolar é um princípio fundamental que busca garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. Para que a inclusão seja efetiva, é importante compreender que ela não pode depender exclusivamente da capacitação de professores em deficiências específicas,

mas sim de uma formação generalista que promova a compreensão da diversidade humana e habilidades para atender a todos os alunos de forma inclusiva (Mantoan, 2015).

O Atendimento Educacional Especializado desempenha também um papel fundamental na promoção da inclusão escolar. A implementação desse atendimento é de extrema importância para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, identificando e eliminando barreiras que permitam o acesso do estudante a recursos e estratégias educacionais. Além disso, o atendimento educacional especializado também contribui para a conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar, promovendo a valorização da diversidade e o respeito à individualidade de cada aluno. Isso cria um ambiente mais acolhedor e inclusivo, onde todos os estudantes se sentem respeitados, valorizados e parte ativa do processo educacional (Mantoan & Lanuti, 2022).

A infraestrutura das escolas desempenha um papel igualmente essencial na inclusão escolar. Escolas inclusivas devem estar preparadas para acolher todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais. No entanto, é comum encontrar instituições que ainda não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados, salas de aula adequadas para alunos com mobilidade reduzida ou equipamentos especializados para aqueles que necessitam de recursos específicos. A falta de infraestrutura inclusiva pode limitar a participação plena dos alunos com necessidades específicas nas atividades escolares, prejudicando sua socialização, interação com os colegas e aproveitamento acadêmico. Além disso, ambientes físicos inadequados podem contribuir para que os estudantes se sintam excluídos e desestimulados em sua trajetória educacional.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental que as políticas públicas e as instituições de ensino invistam na capacitação constante dos professores, oferecendo formação específica em inclusão escolar e estimulando a troca de experiências entre educadores. Além disso, é necessário investir em infraestrutura acessível, garantindo que as escolas estejam preparadas para receber todos os alunos em igualdade de condições (Mariussi, Gisi & Eyng, 2016; Oliveira & Leite, 2007).

A inclusão escolar é um processo contínuo que requer o comprometimento de toda a sociedade em promover a igualdade de oportunidades educacionais. Superar as dificuldades enfrentadas para concretizá-la é um desafio, mas os benefícios são imensuráveis. Quando a inclusão é efetivada, a escola se torna um espaço enriquecido pela diversidade, onde cada

indivíduo é respeitado em suas singularidades e todos aprendem juntos, fortalecendo os laços de empatia e compreensão mútua (Silva; Menezes; Borges, 2021).

Tendo em vista os diversos olhares e percepções acerca da inclusão escolar por parte dos diferentes atores envolvidos, como pais e professores, esta pesquisa teve por objetivo analisar os sentidos atribuídos à inclusão escolar de acordo com comentários feitos por pais e professores a uma postagem feita em rede social acerca da inclusão. As redes sociais têm se mostrado palco de importantes debates contemporâneos, podendo ser compreendida como um espaço privilegiado para se compreender representações e práticas associadas a determinado fenômeno social (Castells, 2017).

METODOLOGIA

Para este estudo, selecionamos uma postagem realizada no Instagram, rede social criada em 2010 para o compartilhamento de fotos, mensagens e vídeos. A postagem – e seus respectivos comentários, analisados nesta pesquisa – foi feita no mês de julho de 2023 pelo perfil público que trata sobre o Autismo. Não serão dadas mais informações a fim de garantir o sigilo acerca do perfil.

A postagem alvo deste estudo consiste em trecho de pesquisa feita pela Associação Nova Escola e amplamente divulgada. Na postagem, as informações constantes eram a de que a Associação Nova Escola realizará uma pesquisa sobre a educação inclusiva em escolas públicas e privadas no Brasil. O levantamento envolveu 4.745 educadores em todo o país, durante o mês de maio do ano em curso. Os resultados revelaram que apenas 3 em cada 10 alunos com deficiência participavam efetivamente das aulas.

Ainda segundo a postagem, a pesquisa apontou algumas dificuldades enfrentadas pelas escolas no processo de inclusão. Metade dos educadores relataram que a estrutura escolar seria inadequada para atender às necessidades da educação inclusiva de forma apropriada. Além disso, 40% dos profissionais da educação afirmaram não ter recebido orientação especializada para atender alunos com necessidades especiais.

Outro ponto destacado é a ausência de Atendimento Educacional Especializado no contraturno das aulas regulares, conforme mencionado por 40% dos professores entrevistados. A discriminação e o preconceito também foram questões abordadas na pesquisa. Oito em cada 10 educadores relataram existir preconceito contra alunos com deficiência, e os principais agentes dessa discriminação seriam os próprios colegas de escola (58%) e seus familiares (32%).

O texto ressalta, por fim, que a pesquisa contou com a participação de professores, diretores, coordenadores e outros profissionais da educação das redes pública e privada, abrangendo áreas urbanas centrais e periféricas, regiões rurais e ribeirinhas, e atuando tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Ao analisarmos os cerca de 900 comentários que seguem a referida postagem, percebemos um panorama complexo e multifacetado acerca da inclusão escolar. Dentre os participantes dessa discussão, destacam-se mães e professores. Apesar de as mães serem a maioria dentre familiares de pessoas com deficiência, é possível identificar igualmente comentários de pais, tios e tias. Em muitos comentários, no entanto, não é possível identificar quem são os autores.

Com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, utilizamos a análise categorial. Essa proposta analítica está organizada em três etapas distintas: a pré-análise, que envolve a familiarização do material a ser analisado, no caso, os comentários à postagem do Instagram; a exploração do material, que compreende a identificação e separação do conteúdo do material de acordo com os objetivos estabelecidos; e, por fim, o tratamento dos resultados e interpretação, que consiste na elaboração de categorias e discussão das informações à luz do referencial teórico adotado.

A análise de conteúdo dos comentários nos permitiu dividir os comentários em três categorias, de modo a atender o objetivo da presente pesquisa. Foram eles: Sentidos atribuídos por pais, mães e parentes à inclusão escolar; Sentidos atribuídos por docentes à inclusão escolar; Sentidos e desafios da inclusão: onde as visões convergem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sentidos atribuídos por pais, mães e parentes à inclusão escolar

De forma geral, pais, mães e parentes – com predominância das vozes maternas – defendem a inclusão, enxergando-a como direito de seus filhos e como forma de promover sua aprendizagem e participação tanto no ambiente escolar quanto na sociedade como um todo. Entretanto, ressaltam a falta de condições nas quais a inclusão é realizada. A tendência é atribuir a responsabilidade à falta de preparo dos professores e da equipe gestora da escola. Muitos mencionam igualmente a ausência de adaptações e de Planos Educacionais Individualizados.

Esses comentários associam também à inclusão de seus filhos ou familiares com deficiência sentimentos negativos relacionados à frustração, desgaste e preocupações referentes

aos obstáculos enfrentados para a garantia do direito à inclusão. É possível perceber isso nas falas a seguir: “Minha filha ficava no canto, às vezes faltava uma semana inteira e ninguém ligava mesmo”, “A mãe que lute em casa para compensar e ainda precisa ter preparo emocional para ser chamada na escola, na aula de inglês, de música, de esportes para ouvir que o seu filho não se comporta”.

Há alguns poucos comentários relatando experiências positivas de inclusão escolar em escolas comuns. Há, também, alguns relatos de pais cujos filhos frequentam escolas especializadas ou mesmo que não frequentam nenhuma escola.

Sentidos atribuídos por docentes à inclusão escolar

Aqueles que podem ser identificados como docentes reclamam da superlotação de suas salas de aula, o que leva à impossibilidade de olhar para as singularidades das crianças com deficiência. Denotam uma concepção de inclusão que prevê um currículo específico para o estudante com deficiência, com adaptações e atividades exclusivas, o que representa para o docente uma sobrecarga e mesmo uma impossibilidade diante das difíceis condições enfrentadas em sala de aula e da desvalorização do trabalho docente.

Nesse contexto, os docentes desabafam a respeito de seu isolamento e da falta de apoio. Muitos falam da ausência de Atendimento Educacional Especializado, de Salas de Recursos Multifuncionais ou de outros profissionais que possam orientá-los e apoiá-los. Alguns respondem, em seus comentários, e críticas ao seu trabalho que parecem ser frequentes na fala de pais e responsáveis. Nas palavras de uma docente:

O que ninguém fala é sobre apoio que os professores não têm. Socar o aluno dentro de uma escola que não tem estrutura para recebê-lo é fácil, coloca lá e pensam “agora os professores que se virem” e nós temos que além de dar conta de 30 aluno, mais um ou dois de inclusão sem apoio nenhum, assim é fácil criticar nosso trabalho, nós sabemos o que passamos, não é por falta de vontade que as coisas não acontecem, é por causa de apoio que não temos nenhum, no papel é tudo lindo e bonito, na prática quero ver quem dá conta sozinho, sem contar que muitos pais não vão atrás de acompanhamento para seu filho, só acha que é obrigação da escola e pronto. O buraco é bem mais embaixo.

Por parte também dos professores, há alguns poucos comentários relatando experiências positivas, nas quais os docentes ressaltam o apoio da instituição escolar como um todo à inclusão ou o contato com outros profissionais, como o professor do Atendimento Educacional

Especializado. Há também um relato de uma docente de escola especializada, destacando a aprendizagem dos estudantes nesse espaço.

Sentidos e desafios da inclusão: onde as visões convergem

Os sentidos atribuídos à inclusão convergem no que diz respeito à enumeração dos desafios. A inclusão é retratada como uma realidade inatingível, ainda que, para a maioria, desejável. Os desafios principais se referem à falta de estrutura das escolas, à falta de investimentos e políticas públicas por parte dos docentes e à falta de preparo dos docentes.

Destacamos, ainda, outro ponto que foi comum entre as falas de pais e professores, qual seja, a ausência de um profissional de apoio ou professor auxiliar. Na fala de muitos, a presença dessa figura parece ser a garantia que faltaria para a efetivação da inclusão. Chamam a atenção, entretanto, dois comentários que enfatizam, ao contrário, que esses profissionais impedem a inclusão, ao tornarem-se “babás” dos estudantes com deficiência, excluindo-os da participação junto à coletividade.

Infelizmente, as desejadas professoras de apoio, em muitos casos, parece que estão ali somente para manter os alunos ocupados. Porque, estando “ocupados”, não atrapalham o resto da turma. Na sala de meu filho tem uma que faz origami para os dois autistas. Isso em plena aula. A exclusão começa ali, porque o próprio professor titular, muitas vezes não se dirige aos alunos especiais porque entendem que o professor de apoio já “está por conta deles”.

CONSIDERAÇÕES

A predominância da responsabilização da escola e do Estado pela falta de preparo é notável. Por outro lado, também há defensores de escolas especializadas e relatos sobre a impossibilidade de implementar a inclusão, devido à sobrecarga dos professores, conforme apontam.

A pluralidade de opiniões expõe os desafios enfrentados na busca por uma educação inclusiva (Mariussi, Gisi & Eyng, 2016). Enquanto alguns relatam experiências positivas, muitos outros questionam a efetividade da inclusão, apontando falhas estruturais. Elementos como o número excessivo de alunos em sala, a falta de profissionais de apoio, a carência de

formação e conhecimento técnico dos docentes, além da ausência de proximidade entre educação e saúde, emergem para os autores dos comentários como fatores cruciais para viabilizar a inclusão. É indubitável que barreiras atitudinais e melhorias na infraestrutura

também são questões-chave a serem abordadas para alcançar a verdadeira inclusão (Oliveira & Leite, 2007).

Nesse contexto, o papel do profissional de apoio surge como um elemento de discussão relevante. Alguns apontam que esses profissionais acabam se tornando meras "babás" das crianças com deficiência, desonerando os professores de suas responsabilidades e estando despreparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos.

A observação da dinâmica das redes geradas a partir desses comentários revela que, apesar da diversidade de vozes e opiniões, o sentimento predominante é o de indignação. Infelizmente, a indignação parece não estar direcionada para uma ação coletiva e construtiva, mas sim dispersa e fragmentada (Castells, 2017). Essa dispersão pode ter impactos negativos, especialmente nas crianças com deficiência, que acabam sendo as mais prejudicadas nessa "batata quente" de responsabilidades (Silva; Menezes; Borges, 2021).

Em suma, o tema da inclusão escolar é complexo e requer um esforço conjunto da sociedade para superar os obstáculos existentes. A troca de perspectivas e a busca por soluções efetivas são essenciais para promover uma educação mais inclusiva, onde cada criança possa desenvolver seu potencial e contribuir para uma sociedade mais diversa e enriquecedora para todos. A indignação pode ser o ponto de partida, mas é necessário canalizá-la em direção à esperança, à cooperação e à transformação positiva do cenário educacional para as crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** (2001). (21a ed.). Saraiva.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm.
- BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>
- CASTELLS, M. (2017). **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

GARCEZ, L.; IKEDA, G. (2021). **Educação inclusiva de Bolso**: O desafio de não deixar ninguém para trás. Arco 43.

SILVA, C. L.; MENEZES, E. C. P.; BORGES, L. L. (2021). Inclusão escolar como trabalho articulado entre gestão, educação especial e professores/as. **Revista Temas Em Educação**, v. 30, n. 3, 121–140. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n3.60811>

MANTOAN, M. T. E. (2015). **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. Summus Editorial.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. E. (2022). **A escola que queremos para todos**. Editora CRV.

MARIUSSI, M. I., GISI, M. L., & EYNG, A. M. (2016). A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, 443-454. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300010>

OLIVEIRA, A. A. S. D.; LEITE, L. P. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, 511-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>

Organização das Nações Unidas. (2006) **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192