



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA BONORANDI DOUNIS

**REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE COM
PARALISIA CEREBRAL: MEDIAÇÕES DE UM PROCESSO COLABORATIVO**

MACEIÓ/AL

2019

ALESSANDRA BONORANDI DOUNIS

**REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE COM
PARALISIA CEREBRAL: MEDIAÇÕES DE UM PROCESSO COLABORATIVO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico.
ORIENTADORA: Prof^a. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

MACEIÓ/AL

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

D738r

Dounis, Alessandra Bonorandi.

Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral:
mediações de um processo colaborativo / Alessandra Bonorandi Dounis. – 2019.
321 f. il: color.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de
Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 273-296.

Apêndices: f. 298-317.

Anexo: f. 319-321

1. Inclusão educacional. 2. Educação especial. 3. Pessoas com deficiência. 4.
Paralisia cerebral. 5. Políticas públicas em educação - Maceió. I. Título.

CDU: 376.3(813.5)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral:
subjetividade e mediações de um processo colaborativo

ALESSANDRA BONORANDI DOUNIS

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL e aprovada em 05 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)
(Avaliadora Interna)

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves (PPGE/UFAL)
(2ª Avaliadora Interna)

Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar (PPGE/PUC-SP)
(Avaliadora Externa)

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (PPGE/UFSCAR).
(2ª Avaliadora Externa)

Digite o texto aqui

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Carla e Constantino (*in memoriam*) que, mesmo não estando mais aqui, sempre permanecerão em mim.

A George, amor da minha vida, que em muitos momentos acreditou por nós dois que esse trabalho seria concluído.

Aos meus filhos Giovanna e Danilo, a quem também espero poder deixar um pouco de mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela providência da vida, pela iluminação dos meus julgamentos e pela proteção em todas as horas. A Ti, todas as graças por tudo aquilo que consegui ser e alcançar.

Aos meus pais Carla e Constantino (*in memoriam*), por todo o amor incondicional que me dedicaram. Por terem sido fonte de aprendizado até o final da vida. Tudo o que sei, sou e me tornarei, sempre terá algo que aprendi com vocês. De onde estiverem, recebam meu amor e minha gratidão eternos.

Ao meu esposo George, pelo amor e cuidado dedicados a mim todo esse tempo. Por ser nós dois para que eu pudesse estudar e escrever; por assumir tantas responsabilidades para aliviar meu cansaço e ainda ajudar a corrigir meu texto e referências. Por ser você, a pessoa que me ajuda a crescer e a ser melhor, com quem eu sempre conto para dividir todos os momentos tristes e felizes, meu companheiro de todas as horas, meu melhor amigo, o melhor pai que poderia dar aos nossos filhos, meu amor para sempre. Agradeço diariamente por ter você em minha vida, porque sei que “de dois corações um só se fez... Um que vale mais que dois, ou três...”

Aos meus filhos Giovanna e Danilo, simplesmente por existirem em minha vida. À Giovanna, pela madura compreensão dos momentos roubados para os estudos, por tantas vezes me colocar para dormir, pelos bilhetinhos amorosos e por todo o amor, orgulho e emoção que desperta em mim com seus questionamentos e atitudes. A Danilo, por ter chegado na hora que mais precisei de mais alguém para amar, por despertar o melhor de nós com sua fofura e esperteza e por ter o poder de me alegrar apenas com seu sorriso cativante e de me levar a tantos mundos de suas criativas fantasias. Vocês são o que tenho de melhor no mundo.

À minha orientadora Neiza Fumes, um agradecimento inicial por ter, mais uma vez, acreditado em mim e me dado a oportunidade de desenvolver esse trabalho. Muito obrigada pela carinhosa compreensão em todos os altos e baixos que passei nesse período e pelos incentivos para que eu seguisse em frente.

Às professoras Wanda Aguiar e Enicéia Gonçalves Mendes, por aceitarem participar de todo o processo de avaliação do meu trabalho. Pelas valiosas contribuições da qualificação, que ajudaram a nortear e a definir as análises, mas, principalmente, por toda a contribuição do conjunto de suas produções, que ajudaram a guiar meus pensamentos e palavras.

Às professoras Dolores Fortes e Laura Pizzi, pela atenção e disponibilidade em participar da Banca Examinadora.

Às professoras Silvana Paulina e Deise Francisco, pelos questionamentos e importantes contribuições no momento da qualificação.

A todas as participantes da rede de apoio que colaboraram com a minha pesquisa. A vocês, todo o meu respeito pelo empenho em fazer uma educação pública de qualidade, mesmo diante de todas as dificuldades.

A Helena, por permitir a participação de Beatriz em todas as etapas da pesquisa e por ter nos confiado o papel de colaborar com a sua inclusão escolar. Também pelo seu exemplo de amor incondicional e de resiliência na luta pelos direitos de sua filha.

A Beatriz, por tanto me ensinar com os desafios de sua inclusão na escola regular. Pela sua alegria com as novas aprendizagens que tanto me encanta e me impulsiona a buscar novas possibilidades de crescimento.

Aos companheiros do NEEDI: Bruno Macedo, Elisângela Mercado, Luana Silva, Luciana Magalhães, Márcia Lúcia, Marily Barbosa, Nagib Mendes, Sirlene Vieira, Soraya Guimarães, Tarciana Lopes e Viviane Sarmento, por compartilharem a militância pela educação inclusiva. Um agradecimento especial à querida Viviane, pelas discussões mais próximas sobre a PSH e os desafios da Pesquisa Colaborativa.

A todos os professores e colegas do PROCAD Redes de Colaboração, pelos ensinamentos e experiências compartilhados.

Aos companheiros de trabalho do CER III Pam Salgadinho: Cândida Paes, Diany Ibrahim, Flávia Auto, Gutembergue Vasconcelos, Marcicleia Macedo, Michelle Trevisan, Rita Kulsinger e Thais Quintela, pela compreensão da minha ausência, pelo apoio dado em todo o processo e pelo companheirismo que alivia o peso da dura realidade de cuidar da saúde de pessoas com deficiência em um serviço público com tantas faltas. O carinho, cuidado e amizade de vocês, me ajudaram a equilibrar trabalho e prazer e a manter o ânimo durante todo o percurso.

À coordenadora do CER III Pam Salgadinho, Dra. Lorella Chiapetta, pela compreensão na liberação dos horários de trabalho para que eu pudesse me dedicar às atividades do doutorado.

Às companheiras do Núcleo de Saúde Materno Infantil e do Adolescente do Curso de Terapia Ocupacional: Charlene Alves, Flávia Calheiros, Maria de Fátima Tenório e Rosana Cavalcante, por permitirem meu afastamento das atividades

acadêmicas do Curso de Terapia Ocupacional, mesmo que isso significasse mais sobrecarga de trabalho para si.

Aos gestores da Uncisal pela oportunidade do completo afastamento das minhas atividades docentes para concluir o doutorado. Em especial, a Alberto Monteiro, Sandra Zimpel e Cristiane Martins, pelo apoio na elaboração da documentação e defesa diante das instâncias deliberativas.

Ao companheiro e amigo David Calheiros, pela generosidade em permitir a minha participação em seu projeto de pesquisa, me resgatando em um momento crucial do meu percurso no doutorado e me dando forças para prosseguir. Também agradeço pelo companheirismo nas atividades de ensino e pelos empurrões para produzir e me envolver em tantos projetos importantes.

Ao meu irmão Claudio, pelo companheirismo de uma vida e por sempre acreditar na minha capacidade e incentivar meus estudos.

Aos amigos da antiga Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da Uncisal: Ana Paula Cajazeiras, Ana Rita Firmino, Dayse Teixeira, Edna Moraes, Jaqueline Leite, Júlia Bina, Paulo Medeiros, Sofia Grimberg, Thaise Mesquita, Valquíria Lima e Zuleide Nascimento, por acompanharem de perto o início de todo esse processo, por me incentivarem e acreditarem que poderia dar certo, mesmo diante de tantas dificuldades. Mas, principalmente, pelo amor, amizade, cuidado e carinho dedicados a mim e aos meus em todos os momentos.

Aos amigos da vida: Alexsandra Miranda, Flávio Coelho, Juliana Arcieri, Keli Ataíde, Lorena Gomes, Luciene Sodré e Paula Melo, com quem posso contar a qualquer momento e para qualquer coisa. Vocês são a família que Deus me permitiu escolher.

Às minhas colaboradoras do lar, Luciana e Lucilene, por cuidarem da minha casa e do meu bem mais valioso, meus filhos, para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À Secretaria do PPGE da UFAL, pela emissão dos documentos necessários à execução dessa pesquisa.

À CAPES, pelo apoio ao PROCAD Redes de Colaboração.

DOUNIS, A. B. Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral: mediações de um processo colaborativo. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o processo colaborativo para/na composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral como mediação para a constituição de zonas de desenvolvimento iminentes coletivas, reelaboração de significações acerca da deficiência e modificação revolucionária das práticas escolares relacionadas à educação inclusiva. Foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Maceió na qual estudava uma estudante com paralisia cerebral, durante os períodos letivos de 2017 e 2018. As participantes da pesquisa e constituintes da rede de apoio foram as professoras de sala de aula nas quais a estudante com paralisia cerebral foi matriculada, as respectivas profissionais de apoio escolar, as gestoras, a coordenadora pedagógica e a assistente social da escola, além de uma técnica de da Coordenadoria Geral de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió e a mãe da estudante. A metodologia utilizada foi da Pesquisa Colaborativa, com acréscimos de procedimentos desenvolvidos especificamente para este estudo. O material empírico foi tratado a partir da leitura flutuante de todo o material transcrito e foram empreendidas análises de acordo com os objetivos específicos. Para o objetivo de analisar a Dimensão Subjetiva na qual se constituem as significações acerca da pessoa com deficiência e do processo de inclusão escolar pelos participantes de uma rede de apoio à inclusão, foi utilizado o procedimento denominado Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006; 2013). Foram sistematizados dois Núcleos de Significação. O primeiro, denominado “*Entre não acreditar nas possibilidades da pessoa com deficiência e se permitir aprender com a experiência da inclusão: ‘[...] o aluno com essa dificuldade é um desafio para todo mundo’*”, evidenciou significações acerca da pessoa com deficiência e da prática pedagógica para a inclusão escolar desta, que expressavam receio diante da presença da estudante na escola, dúvidas sobre sua capacidade de aprendizagem, valorização dos tratamentos de saúde, assim como questionamentos acerca das práticas pedagógicas possíveis para a sua participação nas atividades escolares. Da mesma forma, apontou algumas mudanças nas significações atribuídas à estudante e às possibilidades para a sua participação diante das mediações do processo de colaboração. O segundo Núcleo de Significação, intitulado “*Entre o não saber e o não ter a estrutura mínima para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência: a ausência de teoria e as parcas condições objetivas para a prática*”, trouxe a temática da formação e as significações das participantes acerca da sua capacidade em atender as necessidades pedagógicas da estudante, pelo prisma do modelo Médico da Deficiência, evidenciando as contradições entre a proposta da educação inclusiva e as prescrições e cobranças da Educação Geral pelas diretrizes de avaliação nas esferas Municipal e Federal. Também evidenciaram as tensões geradas pela parca infraestrutura material da escola para atender à diversidade de alunos que lá se encontravam, forçando a dicotomia entre a teoria e as práticas exercidas. Para o objetivo de analisar o processo colaborativo para a composição da rede de apoio à inclusão escolar como mediador da constituição de zonas de desenvolvimento iminentes coletivas e de revoluções nas práticas cotidianas com relação à educação inclusiva, foram utilizadas as ações reflexivas da Pesquisa Colaborativa propostas por Ibiapina (2008; 2016) de descrição, informação, confrontação e reconstrução. A partir das análises foi possível identificar a produção de ressignificações coletivas e modificações nas práticas, confirmando a tese de que, quando guiado pelas perspectivas do Método Materialista Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, o processo colaborativo pode fazer emergir mediações que são potentes na/para a criação de zonas de desenvolvimento iminentes coletivas e para proporcionar modificações na dimensão subjetiva expressa pelas

significações e transformações nas práticas revolucionárias dos participantes de uma rede de apoio à inclusão de uma estudante com paralisia cerebral.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Colaboração. Psicologia Sócio-Histórica. Subjetividade.

DOUNIS, A. B. Support network for school inclusion of a student with cerebral palsy: mediations of a collaborative process. 2019. Thesis. (Doctorate in Education) - Education Center, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the collaborative process for / in the composition of a school inclusion support network for a student with cerebral palsy as a mediation for the constitution of collective imminent development zones, re-elaboration of meanings about disability and revolutionary modification of practices. related to inclusive education. It was developed in a school of the municipal public network of Maceió where studied a student with cerebral palsy, during the 2017 and 2018 school periods. The research participants and constituents of the support network were the classroom teachers in which the student with cerebral palsy was enrolled, the respective school support professionals, the school managers, the pedagogical coordinator and the social worker, as well as a technique of the General Coordination of Special Education of the Municipal Secretary of Education of Maceió and the student's mother. The empirical material was treated from the fluctuating reading of all transcribed material and analyzes were undertaken according to the specific objectives. For the purpose of analyzing the Subjective Dimension in which constitute the meanings about the disabled person and the process of school inclusion by the participants of a network of support for inclusion, we used the procedure called Nuclei of meanings of Aguiar and Ozella (2006; 2013). Two Nuclei of meanings were systematized. The first, called "Between not believing in the possibilities of people with disabilities and allowing oneself to learn from the experience of inclusion: '[...] the student with this difficulty is a challenge for everyone'", evidenced meanings about people with disabilities. disability and pedagogical practice for school inclusion that expressed fear whit the student's presence in school, doubts about their learning capacity, appreciation of health treatments, as well as questions about possible pedagogical practices for their participation in school activities. Likewise, it pointed out some changes in the meanings attributed to the student and the possibilities for their participation against the mediations of the collaboration process. The second Nuclei of meanings, entitled "Between not knowing and not having the minimum structure to deal with the inclusion of students with disabilities: the absence of theory and the scarce objective conditions for practice", brought the theme of formation and the meanings of the participants about their ability to meet the student's pedagogical needs, from the perspective of the Medical Disability model, highlighting the contradictions between the proposal of inclusive education and the prescriptions and demands of General Education by the evaluation guidelines in the Municipal and Federal. Also highlighted the tensions generated by the school's poor material infrastructure to meet the diversity of students who were there, forcing the dichotomy between theory and practice. For the purpose of analyzing the collaborative process for the composition of the support network for school inclusion as a mediator of the constitution of collective imminent development zones and revolutions in everyday practices regarding inclusive education, were used the reflective actions of the Collaborative Research proposal of Ibiapina (2008; 2016) of description, information, confrontation and reconstruction. From the analyzes it was possible to identify the production of collective resignifications and changes in practices, confirming the thesis that, when guided by the perspectives of the Dialectical Historical Materialist Method and the Socio-Historical Psychology, the collaborative process can emerge mediations that are potent in / for the creation of collective imminent development zones and to provide modifications in the subjective dimension expressed by the meanings and transformations in the revolutionary practices of the participants in a support network for the inclusion of a student with cerebral palsy.

Keywords: Special Education. School inclusion. Collaboration. Socio-Historical Psychology. Subjectivity.

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AAPE	Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACS	Autoconfrontação Simples
ADEFAL	Associação dos Deficientes Físicos de Alagoas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CER	Centro Especializado em Reabilitação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIDID	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CGEE	Coordenadoria Geral de Educação Especial
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COMED	Conselho Municipal de Educação de Maceió
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CSA	Comunicação Suplementar e Alternativa
DEE	Diretoria de Educação Especial
DGE	Diretoria de Gestão Educacional
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EUA	Estados Unidos da América
FUNCAE	Fundação Casa do Especial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPA	Gestão e Política de Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
NBR	Norma Brasileira
NEEDI	Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONEESP	Observatório Nacional em Educação Especial
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PC	Paralisia Cerebral
PCS	Picture Communcation System
PECS	Picture Exchange Communcation System
PEE	Plano Estadual de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAD	Programa de Cooperação Acadêmica
PSF	Programa de Saúde da Família
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde

TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNCISAL	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Programas, Objetivos e Ações da SECADI – APÊNDICE A	296
Quadro 02 –	Relação de participantes da pesquisa e seus respectivos papéis na rede de apoio	95
Quadro 03 –	Resumo dos procedimentos e a quantidade de ocorrência de cada um deles	130
Quadro 04 –	Resumo do material transcrito e selecionado para análise – APÊNDICE F	312
Quadro 05 –	Exemplo de como o material empírico foi organizado no processo de seleção e identificação dos trechos que compuseram a análise	133
Quadro 06 –	Proposta de análise da dimensão subjetiva da rede – APÊNDICE G	314
Quadro 07 –	Proposta de análise do processo colaborativo como instrumento e resultado – APÊNDICE G	314
Quadro 08 –	Exemplo de destaque dos pré-indicadores a partir dos fragmentos e diálogos transcritos.	142
Quadro 09 –	Exemplo da aglutinação de pré-indicadores para a composição de um possível indicador	143
Quadro 10 –	Indicadores que compuseram o Núcleo de Significação 1	164
Quadro 11 –	Indicadores que compuseram o Núcleo de Significação 2	188

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Ações de formação da Coordenação Geral de Educação Especial	73
Figura 02 –	Quadra de esportes e pátios da Escola	105
Figura 03 –	Mesas do pátio coberto vazias na hora do recreio	106
Figura 04 –	Banheiro dos alunos	107
Figura 05 –	Sala de aula do primeiro ano	109
Figura 06 –	Carteiras desproporcionais da sala do segundo ano	110
Figura 07 –	Linha do tempo das atividades desenvolvidas em 2017	113
Figura 08 –	Linha do tempo das atividades desenvolvidas em 2018	114
Figura 09 –	Esquema representando as infinitas possibilidades de arranjo dos procedimentos metodológicos utilizados	131
Figura 10 –	Movimento em espiral ascendente e descendente do procedimento de análise por Núcleos de Significação	140
Figura 11 –	Beatriz e um colega jogando o <i>Jogo dos Sapinhos</i> adaptado	223
Figura 12 –	Jogo de base alfabética confeccionado pela professora Carla	225
Figura 13 –	Altura da cadeira de rodas em relação ao mobiliário escolar	227
Figura 14 –	Beatriz na cadeira de posicionamento junto aos colegas e o desenho para recorte em meia lua do tampo da mesa.	229
Figura 15 –	Participação de Beatriz na aula após o uso da mesa recortada associada ao plano inclinado	232
Figura 16 –	Lâminas de CSA para utilização na escola: ações, materiais e sentimentos	234
Figura 17 –	Lâminas de CSA para utilização na escola: letras, números e cores	235
Figura 18 –	Cartão com símbolo do mosquito em CSA	235
Figura 19 –	Livros digitalizados e acionador de mouse artesanal utilizados na atividade coletiva de leitura	239
Figura 20 –	Da esquerda para a direita: Beatriz observando a atividade na aula de Educação Física em 2017 e sua Participação nos jogos da semana da criança em 2018 após a Consultoria Colaborativa: queimado e circuito	242
Figura 21 –	Adaptação para lápis confeccionada pela professora Carla	243
Figura 22 –	Beatriz passando as páginas do livro digitalizado em atividade de leitura coletiva	245
Figura 23 –	Adaptação de atividade de caça-palavras com uso de imagens	252
Figura 24 –	Beatriz com a carta ofertada por uma colega durante atividade na sala de aula	253

- Figura 25 – Atividade coletiva com uso de letras móveis desenvolvida pela professora Carla após a ACS 253
- Figura 26 – Espiral com o movimento das ações de reflexão do processo colaborativo 259

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL – concepções que permeiam as condições objetivas das práticas escolares	32
1.1. Educação de pessoas com deficiência no Brasil – a síntese da Educação Especial no paradigma da Inclusão escolar e social	32
1.2. Educação Especial em Maceió – o contexto e as condições objetivas do nosso cenário local	62
2. PERCURSO METODOLÓGICO	76
2.1. Materialismo Histórico Dialético e Psicologia Sócio-Histórica: breves considerações sobre método, instrumento e resultado	76
2.2. Pesquisa Colaborativa: uma abordagem dialética da atividade revolucionária cotidiana	81
2.3. Produção dos dados: Assim como o método, os instrumentos e resultados	90
2.3.1. O desenho inicial da rede: por onde começamos a tecer os traçados e seus possíveis arranjos	92
2.3.2. A busca pelos fios: como chegamos às participantes da rede	94
2.3.3. Nossas participantes - Apresentando os fios que compuseram a rede	95
2.3.3.1. Beatriz	96
2.3.3.2. Helena	99
2.3.3.3. David	100
2.3.3.4. Paula	100
2.3.3.5. Vânia	100
2.3.3.6. Carla	101
2.3.3.7. Adélia	101
2.3.3.8. Amália	102
2.3.3.9. Cíntia	102
2.3.3.10. Virgínia	102
2.3.3.11. Rosineide	103
2.3.3.12. Isabela	103

2.3.3.13. Iracema	103
2.3.3.14. Cecília	104
2.3.3.15. Conceição	104
2.3.4. O tear onde tecemos a rede: as peculiaridades da escola, sua infraestrutura	105
2.3.5. Bases constituintes desta pesquisa: sobre os procedimentos de produção dos dados	112
2.3.5.1. Observação Colaborativa: compreendendo a trama do e no real	115
2.3.5.2. Sessões Reflexivas: para olhar mais de perto e redesenhar a trama do/no real	117
2.3.5.3. Autoconfrontação Simples: revivendo a trama do real para transformar a realidade	119
2.3.5.4. Consultoria Colaborativa: criando possibilidades de novos desenhos e arranjos	124
2.3.5.5. Reuniões de Pactuação com a Rede: tentativas de desatar os nós, aparar as pontas e apertar os laços	126
2.3.5.6. Entrevistas: conhecendo uma parte dos fios na tentativa de visibilizar os nós para desatá-los	128
2.4. Tratamento do Material Empírico	132
2.5. Análise: saindo das aparências em direção a essência	134
2.5.1. Núcleos de Significação	137
2.6. Aproximações teóricas entre o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica – concepções e categorias de análise do real	144
2.6.1. O Homem Sócio-Histórico	145
2.6.2. O professor como sujeito da sua história	147
2.6.3. A pessoa com deficiência como sujeito	148
2.6.4. Categorias de Análise: as construções que embasaram nossos diálogos	150
3 SIGNIFICAÇÕES ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR - aproximações com a dimensão subjetiva da construção da rede de apoio	163

3.1 Núcleo de Significação 1 – Entre não acreditar nas possibilidades da pessoa com deficiência e se permitir aprender com a experiência da inclusão: “[...] o aluno com essa dificuldade é um desafio para todo mundo.”	163
3.2 Núcleo de Significação 2 – Entre o não saber e o não ter a estrutura mínima para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência: a ausência de teoria e as poucas condições objetivas para a prática	187
3.3 Análise Internúcleos	211
4 A TRAMA DA REDE: o processo colaborativo na prática cotidiana revolucionária de formar e forma-se nos laços	218
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	264
REFERÊNCIAS	271
APÊNDICES	295
ANEXO	316

É tão verdade serem as circunstâncias a fazerem os homens como a afirmação contrária.

(MARX; ENGELS, 1999, p. 53)

INTRODUÇÃO

Escrever não é uma tarefa fácil. É um processo que requer tempo, amadurecimento do pensamento, escolhas. O que não pode faltar? O que é essencial? O que não deve ser dito? Algo não deve ser dito? Qualquer escolha que eu faça, deixo outras opções de lado, mortas no pensamento porque não se vestiram de palavras, não viraram texto. Eram só possibilidades. O que está aqui foi o texto que venceu a batalha nos/dos meus pensamentos.

Mas os pensamentos que venceram não foram só meus. Não os construí sozinha, ser social que sou. Esse texto traz uma síntese das minhas apreensões, que se moldaram por mediações muito anteriores ao início da pesquisa ou mesmo do meu ingresso no doutorado; no curso da minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Começo, então, resgatando algumas das mediações constitutivas que considero terem desempenhado papel essencial nesse processo de escrita. Ao menos aquelas que agora me ocorrem e se sobressaem no meu pensamento, iluminado que está com as reflexões teóricas e práticas que aqui apresento. Farei isso a partir das temáticas da deficiência, da paralisia cerebral, da Comunicação Suplementar e Alternativa, da Educação Inclusiva, da Psicologia Sócio-Histórica e da Pesquisa Colaborativa.

A minha aproximação com o tema da deficiência, mesmo que eu não tenha tomado consciência disso até pouco tempo atrás, começou muito cedo.

Meu pai tinha uma deformidade no braço direito com atrofia muscular por contratura em flexão de cotovelo e dedos associadas ao punho caído, decorrente de uma fratura mal resolvida no cotovelo e lesão do nervo ulnar, sequelas de um acidente de carro. Ele já era assim quando nasci. Não lidei com a sequela recente, apenas com as representações dela no decorrer dos anos. Também já conheci tudo adaptado e funcionando sem muitos problemas. Meu pai fazia tudo sozinho: comia e escrevia com a mão direita, a partir da mudança na forma de apreender os objetos e utensílios, sem mudar completamente a sua dominância manual. Claro que tinha algumas dificuldades com atividades bimanuais rotineiras, como calçar meias, o que me remete

à adaptação mais clara na memória: uma forma específica de dobrá-las para que pudesse coloca-las com uma mão só.

Hoje em dia, com as definições do decreto 6949/2009 (BRASIL, 2009), nem seria considerado pessoa com deficiência. E talvez nem antes disso. Pelo menos eu não o via assim e, exceto por algumas situações nas quais ele próprio exaltava o fato de ser “aleijado do braço” para se beneficiar de alguma coisa em casa, como ser servido, por exemplo, também não se identificava dessa forma. Trabalhava, caminhava e nadava diariamente na praia, dançava, tinha vida social ativa e, depois de aposentado, se dedicou a escrever e até fez aulas de informática para usar o computador com esse fim. Ou seja, mesmo diante de um problema físico aparentemente incapacitante, levou uma vida bem dentro dos padrões sociais esperados para um homem do seu tempo.

Não digo que essas significações eram coletivas como um todo e que as representações eram sempre positivas, especialmente vindo de pessoas de fora. Lembro bem na minha infância como ficava aborrecida e partia para cima de outras crianças que o chamavam de “braço de radiola”, usando esse termo como rótulo pejorativo pela sua aparência. Nunca cheguei a perguntar a ele se isso o incomodava, mas também nunca entendi que sim.

Mais tarde, tive uma experiência própria de deficiência física provisória. Aos dez anos de idade fui atropelada e tive uma fratura de fêmur que me rendeu uma cirurgia para colocação de placa e parafusos e uma recuperação que envolveu três meses de gesso da cintura até o pé e cinco meses sem poder pisar no chão. Fiquei um período acamada, usei muletas e bengala e passei boa parte desse tempo sem ir para a escola ou sair de casa para brincar ou fazer qualquer outra coisa.

O que mais me marcou dessa experiência, no entanto, foi a frustração diante da impossibilidade de fazer coisas corriqueiras de forma independente, como tomar banho, ir ao banheiro e escolher a própria comida. Também vivenciei de perto as dificuldades de locomoção e da falta de acessibilidade – quando voltei a estudar, por exemplo, ficava na hora do recreio em companhia de alguns colegas que se voluntariavam para tal e precisava ser carregada em uma cadeira para subir e descer as escadas, porque a sala de aula que eu estudava era no primeiro andar.

Não me recordo de ter recebido nenhum tratamento pejorativo ou preconceituoso. Também, foi tudo passageiro e afora o desejo de que tudo se resolvesse rápido para voltar a fazer que fazia antes, não passei por muitos apertos, até porque pouco circulei fora do meu ambiente familiar. Mas lembro bem o que os

adultos falavam da minha recuperação e de todo o arsenal de promessas e propósitos que fizeram depois do acidente para que eu não tivesse sequelas permanentes e ficasse “aleijada da perna”, com uma perna mais curta do que a outra ou qualquer coisa que envolvesse uma deformidade ou deficiência definitiva, o que para eles, e conseqüentemente para mim, significaria uma tragédia.

Outra coisa que ficou muito clara dessa experiência, foi que, a partir dela, passei a prestar atenção às pessoas que usavam muletas, bengalas e cadeiras de rodas, coisa que antes quase não me despertava interesse, como se, de repente, um grande número de pessoas com dificuldades de locomoção tivesse saído às ruas. Desde então as pessoas com deficiência física passaram a fazer parte da minha consciência.

Não foi necessariamente por isso que decidi cursar Terapia Ocupacional, uma vez que a minha motivação profissional principal sempre foi a possibilidade de trabalhar com crianças, mas, logo no início da graduação, voltei meus interesses para a reabilitação física. E foi por esse caminho que me deparei com uma criança com paralisia cerebral¹, em uma vivência digna de ser chamada de *perezhivanie*², bem no meio da minha formação.

Era meu aniversário e eu estava em uma aula prática de Terapia Ocupacional em Neurologia, minha disciplina favorita, com a professora que eu mais admirava e com as crianças que sonhava em atender, mas ainda não sabia como, quando recebi de “presente”, literalmente no colo, o menino com o quadro motor mais grave dentre os atendidos na aula. Lembro como hoje do seu rosto, do seu cheiro, do seu sorriso e da intensa movimentação involuntária que dificultava as suas tentativas de interação e uso dos brinquedos. Da mesma forma, recordo do medo em tê-lo nos braços e não conseguir fazer nada, assim como da felicidade dele ao conseguir brincar naquela sessão e da minha decisão de que aprenderia tudo o que pudesse para reviver essa experiência positiva. Podia ter paralisado, ter ficado chateada por ter sido desafiada na frente da turma ou qualquer outra coisa do tipo. Mas fiquei lisonjeada com a confiança, feliz com o resultado e transformei a necessidade de aprender em um

¹ “Paralisia Cerebral descreve um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuído a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil, podendo contribuir para limitações no perfil de funcionalidade da pessoa” (BRASIL, 2014, p. 08). Essas limitações ocorrem primordialmente no sistema neuromotor, mas também podem ser acompanhadas por alterações sensoriais, perceptivas, cognitivas, de comunicação e comportamento, além de outras afecções como a epilepsia.

² *Perezhivanie* foi um conceito apresentado por Vigotski em suas últimas obras, mas pouco desenvolvido pela Psicologia Soviética, que indica uma unidade entre a personalidade da criança e o ambiente, representada em seu desenvolvimento (PRESTES, 2010). Para González Rey (2016, p. 146), “*perezhivanie* é a unidade psicológica em torno do qual estão organizadas as principais aquisições psicológicas que nos permitem explicar as transições de um estágio de desenvolvimento para outro.” (tradução nossa)

motivo para perseguir uma formação e uma atuação profissionais voltadas para o atendimento a crianças, que, como ele, tinham inúmeras possibilidades pouco exploradas pela aparência de sua deficiência motora.

Foi trilhando esse percurso profissional que conheci a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), poucos anos depois de formada, trabalhando na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), quando fui designada para atender, em conjunto com uma fonoaudióloga, algumas crianças com paralisia cerebral que tinham dificuldades com a comunicação oral.

O encontro com essa Tecnologia Assistiva³ foi, para mim, um descortinar de possibilidades. Se por um lado, o conjunto de formação e experiência profissionais para lidar com a deficiência neuromotora das crianças vinha ampliando minhas habilidades de raciocínio e manuseio, as dificuldades de comunicação me deixavam muitas vezes de mãos atadas na proposição de possibilidades de interações sociais com elas fora do contexto familiar e de reabilitação, nos quais, na maior parte das vezes eram classificadas e tratadas como tendo deficiência intelectual, pelo simples fato de não conseguirem falar para expressar seus desejos, sentimentos e opiniões.

Assim, mais uma vez uma necessidade de criar soluções para a interlocução das crianças com paralisia cerebral nos diferentes ambientes sociais, se configurou em motivação para aprender a utilizar a CSA, manusear o Programa Boardmaker⁴ montar os dispositivos, criar adaptações para o acesso e manuseio destes pelas crianças e

³ A Tecnologia Assistiva (TA) é [...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007, p. 03).

Os recursos de TA podem ser equipamentos (como um todo ou em parte), produtos ou sistemas fabricados em série ou confeccionados sob medida para cumprir o objetivo de manter ou ampliar a funcionalidade de pessoas com deficiência (RODRIGUES, 2008). São utilizados para favorecer a comunicação; a mobilidade; a acessibilidade; o acesso à informação e aos equipamentos escolares e de lazer; a brincadeira; a independência nas atividades da vida diária, escolares e laborais; a adequação postural e o transporte adaptado (BERSH; SCHIRMER, 2005; BERSH, 2007; RODRIGUES, 2008; PELOSI; NUNES, 2009).

A Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) é uma das áreas da TA e se aplica à compensação, da incapacidade ou à minimização da dificuldade de compreensão e/ou expressão da comunicação oral, escrita e/ou gestual de uma pessoa, de forma temporária ou definitiva (BERSCH; SCHIRMER, 2005; PAULA; ENUMO, 2007; FLORIAN, 2008). Pode ser implementada sem o apoio de recursos alternativos, por meio de gestos e expressões, ou com o apoio de recursos externos (sistemas simbólicos apoiados), que vão desde aqueles de baixa tecnologia, como os objetos concretos, suas miniaturas e a representação bidimensional por meio de fotografias e símbolos gráficos, até os de alta tecnologia, como os sistemas eletrônicos e computadorizados com sintetizadores de voz (FLORIAN, 2008; PELOSI, 2007). Mais recentemente, os aplicativos disponíveis para *smatphones* ou dispositivos móveis vêm ganhando espaço como recurso de CSA, por sua atratividade, possibilidade de vocalização personalizada, praticidade e dinâmica, além da possibilidade de atualizações sem custos, versatilidade no uso e interfaces com outros aplicativos.

⁴ Boardmaker é um software que utiliza o sistema de símbolos *Picture Communication Symbols* (PCS) e permite ajustes de dimensões, cores, contrastes, além de oferecer a possibilidade de combinação de vários símbolos e a sua renomeação. É utilizado para a confecção de pranchas de CSA a partir da impressão de símbolos pictográficos correspondentes ao vocabulário cujas significações são atribuídas por cada usuário.

convencer às famílias das vantagens do seu uso, principalmente quando a apresentação da CSA significava para elas que a criança não falaria e que se comunicar de forma diferente das demais era difícil de aceitar.

Nesse contexto de trabalho com a CSA, me aproximei da Educação, por meio de uma situação de exclusão dentro da escola regular, sobre a qual eu nunca havia pensado antes. Na ocasião, atendia nas sessões conjuntas com a fonoaudióloga a um menino de cerca de oito anos de idade com paralisia cerebral que considerava inteligente e interessado em aprender, mas que apresentava uma grande incoordenação motora refinada em membros superiores e não se comunicava oralmente por um quadro de disartrofia, devido ao qual não conseguia projetar a voz. Quando estava conosco, a criança usava a CSA sem problemas, inclusive selecionando as imagens e atribuindo os seus significados direto no computador, utilizando uma adaptação que desenvolvemos para esse fim. Não foi sem espanto que, logo após um atendimento no qual o menino havia escrito no computador os nomes de todas as pessoas da família, a sua avó me relatou o seu desinteresse pela escola, a ponto de ter deixado de frequentá-la há dias. Nesse mesmo relato, ao ser questionada sobre o que poderia estar acontecendo para gerar esse desinteresse, a avó me disse que a criança estava repetindo o Jardim II pela terceira vez, porque o critério da escola para avançar para a turma de alfabetização⁵, era copiar o cabeçalho e escrever o próprio nome dentro da pauta do caderno, o que ele não conseguia fazer devido à incoordenação nas mãos.

Para esse menino, conseguimos uma interlocução que gerou uma solução até razoavelmente tranquila, naquele momento, uma vez que a constatação acerca de suas possibilidades de comunicação e escrita por meio da CSA foram suficientes para a escola reclassificá-lo, o que voltou a despertar o seu interesse por frequentá-la e se envolver nas atividades propostas.

Mas aquela situação me mobilizou de tal forma, que não tenho dúvida que se configurou em uma *perezhivanie*. A partir dessa experiência, passei a dedicar uma atenção muito maior às situações referentes à Educação das crianças que atendia e comecei a me envolver em atividades de formação para professores, nas quais os primeiros temas foram relacionados justamente às possibilidades do uso de CSA na escola por crianças com paralisia cerebral.

⁵ Equivalentes hoje ao último período da Educação Infantil e ao primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Ciente da importância da Educação das crianças que atendia, me impliquei na prática para favorecer o ingresso delas nas escolas. Nesse processo, vivenciei muitas dificuldades de acesso e permanência, destacadamente daquelas com quadros mais complexos como a paralisia cerebral, mesmo diante das modificações da legislação em favor da inclusão escolar no decorrer dos anos, e assim me envolvi com as questões da acessibilidade e da inclusão escolar.

O meu ingresso na academia como docente do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) ampliou esse envolvimento por meio dos conteúdos teóricos e práticos ministrados nas disciplinas e nos projetos de extensão e pesquisa nos quais me envolvi. A necessidade de ampliar os conhecimentos para melhor articulá-los nessas atividades acadêmicas me impulsionou para uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Tecnologia Assistiva, na qual, desde o início, direcionei meus interesses para o uso da CSA no contexto da escola.

Na conseqüente busca pela qualificação acadêmica, me aproximei do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), me candidatando a aluna especial da disciplina de Educação Inclusiva, ministrada pela professora Neiza Fumes.

Até então, os conceitos de Educação Especial e Inclusão Escolar estavam muito emaranhados em minhas experiências práticas e com poucas articulações teóricas. Cursar essa disciplina iluminou minha compreensão acerca da construção histórica e dos embates políticos da área, assim como me incitou a pensar em uma proposta de pesquisa que se destinasse não apenas a somar números mostrando as dificuldades de se fazer a educação inclusiva, mas que pudesse acrescentar possibilidades na sua execução, articulando as áreas de Saúde e Educação.

Essa inquietação resultou no meu ingresso no Mestrado do PPGE/UFAL em 2010, especificamente no Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) coordenado pela professora Neiza Fumes e, posteriormente, no Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) sobre Atividade Docente⁶ do qual a mesma era integrante.

⁶ Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD) entre a Universidade Federal de Alagoas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro, que teve por finalidade o estudo acerca da Atividade Docente, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e dos fundamentos metodológicos da Clínica da Atividade de Yves Clot.

O ingresso nesses coletivos de estudantes e pesquisadores proporcionou mediações preciosas que me ajudaram a (re)elaborar e (re)significar conceitos teóricos e práticas. O pertencimento a um grupo como o NEEDI, com discussões teóricas e metodológicas, ida a eventos científicos, organização de eventos para discutir e compartilhar experiências sobre a Educação Inclusiva, foram determinantes no meu desenvolvimento acadêmico nesta área. Por outro lado, a participação no PROCAD me permitiu a aproximação com a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), o que definitivamente me ajudou a traduzir pensamentos, sentimentos e práticas antes não significados. Os encontros para estudos teóricos e metodológicos da PSH e da Clínica da Atividade, as partilhas acerca dos percursos metodológicos e as participações nas Missões de Pesquisa me descortinaram possibilidades de análise muito além do que conhecia e pensava fazer até o momento. Foi difícil, demorou, mas fez avançar na minha Zona de Desenvolvimento.

Nessa oportunidade, desenvolvi uma pesquisa colaborativa com uma professora da sala regular de uma escola pública da rede municipal de Maceió na qual estudava um adolescente com Paralisia Cerebral no ano de 2011, que se materializou na dissertação intitulada “*Atividade Docente e Inclusão: as mediações da Consultoria Colaborativa*” (DOUNIS, 2013).

A vivência dessa pesquisa me permitiu a última aproximação que aqui pretendo destacar: com a Pesquisa Colaborativa. Em termos teóricos, esse tipo de pesquisa, ainda incipiente no Brasil e com poucas interlocuções com a área da Educação Inclusiva, me abriram a possibilidade de fazer uma pesquisa que não se encerrasse em perguntas e respostas previsíveis sobre as dificuldades de sua execução na prática. Além disso, me permitiu o uso da Consultoria Colaborativa, procedimento que, na prática, me deu a possibilidade de aproximar a saúde com a educação, sem o viés de ações positivistas e hierárquicas. A experiência do período de produção dos dados foi marcante e me fez definitivamente entrar na área de Educação dentro da minha própria profissão, ao ponto de me identificar hoje como uma profissional e pesquisadora muito mais dessa área do que da Saúde.

A partir desse trabalho, que foi construído tendo como base teórica a Psicologia Sócio-Histórica (VIGOTSKI, 1988; 1996; 1997; 2010) e da Clínica da Atividade de Yves Clot (CLOT, 2007; 2010), pude refletir criticamente na e sobre a prática para a educação de pessoas com deficiência e compreender suas várias facetas e relações com a educação e a sociedade em geral. Também em decorrência dele, ampliei a

visão acerca dos papéis de cada componente da equipe escolar para além do professor da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para as possibilidades de formação e desenvolvimento coletivos da pesquisa colaborativa.

Após trilhar esses caminhos, que considero de desenvolvimento e aprendizagem pessoal, profissional e acadêmica, reelaborei vários conceitos e práticas, o que me levou a buscar respostas a novos questionamentos, com o ingresso no Doutorado do PPGE da UFAL em 2015, na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico, novamente sob orientação da professora Neiza Fumes.

Nesse período, o Brasil passava por uma in/revolução política cuja consequência inicial foi o impeachment da Presidenta Dilma Roussef em 2016, o que representou um marco de incerteza acerca das políticas afirmativas e de distribuição de renda, assim como da continuidade das ações das políticas públicas para os grupos minoritários. No mesmo movimento, a gestão municipal de Maceió fez uma reformulação em suas secretarias, que repercutiu na mudança da Educação Especial de um Departamento para uma Coordenadoria e gerou mais insegurança com relação à oferta dessa modalidade nas escolas públicas e seu financiamento (MACEIÓ, 2014).

Estava nos impasses desse cenário, quando me foi apresentada a proposta de colaborar no Projeto de Pesquisa intitulado “*Rede de Apoio à Escolarização de Estudantes com Paralisia Cerebral: limites e possibilidades*” de Calheiros (2015a), em 2016. A princípio, participei dos procedimentos da pesquisa como consultora colaborativa da rede, até que, em 2017, incorporei nela o meu estudo do doutorado, que, por vinculação a um novo PROCAD⁷, se direcionou para as questões subjetivas do processo colaborativo na/da composição da referida rede de apoio.

Com isso, voltei os meus estudos ao processo da pesquisa colaborativa em si e suas possibilidades de desenvolvimento e formação, como proposto por Ibiapina (2008; 2009; 2016). Da mesma forma, considerei os aspectos subjetivos em relação dialética com as condições materiais e objetivas da escola e da Educação Especial e

⁷ O PROCAD Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar, envolveu pesquisadores vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da Universidade Federal do Piauí e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Novamente guiado teoricamente pelos pressupostos da PSH, esse PROCAD teve como objetivo geral investigar a dimensão subjetiva da realidade escolar, focando, especialmente, as significações constituídas pelos professores, gestores, alunos, funcionários e pais sobre esta realidade e suas relações com o processo de (trans)formação do indivíduo como ser mediado pela história e pela cultura.

geral engendrados nas mediações da colaboração proporcionadas pela pesquisa, em consonância com os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e da Psicologia Sócio-Histórica (VIGOTSKI, 1996; 2010).

Destarte, o texto dessa tese foi gestado a partir de um trabalho de pesquisa colaborativa desenvolvido diante da composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral em uma escola pública da rede municipal de Maceió, que aconteceu nos anos letivos de 2017 e 2018, ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético (MDH) e da Psicologia Socio-Histórica (PSH) e com o intuito de responder à seguinte pergunta:

- **Quais as possibilidades de um processo colaborativo para a composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral ser constitutivo de zonas de desenvolvimento iminentes coletivas passíveis de provocar a reelaboração de significações acerca da pessoa com deficiência e revolucionar as práticas cotidianas com relação à educação inclusiva?**

Na perspectiva de responder a essa questão, tivemos como principal objetivo:

- **Analisar o processo colaborativo para/na composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral como mediação para a constituição de zonas de desenvolvimento iminentes coletivas, reelaboração de significações acerca da deficiência e modificação revolucionária das práticas escolares relacionadas à educação inclusiva.**

E para executá-lo, perseguimos os seguintes objetivos específicos:

- **Analisar a Dimensão Subjetiva na qual se constituem as significações acerca da pessoa com deficiência e do processo de inclusão escolar pelos participantes de uma rede de apoio à inclusão de uma estudante com Paralisia Cerebral;**
- **Analisar o processo colaborativo para a composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral como mediador da constituição de zonas de desenvolvimento iminentes coletivas e de revoluções nas práticas cotidianas com relação à educação inclusiva.**

Assim, defendemos com essa pesquisa a seguinte **tese**:

• **O processo colaborativo, guiado pelo Método Materialista Histórico Dialético e pela Psicologia Sócio-Histórica, faz emergir mediações que são potentes na/para a criação de zonas de desenvolvimento iminentes coletivas e para proporcionar modificações na dimensão subjetiva expressa pelas significações e transformações nas práticas revolucionárias dos participantes de uma rede de apoio à inclusão de uma estudante com Paralisia Cerebral.**

Considerando estas definições e partindo da afirmação de Marx e Engels que abre a introdução, de que no decorrer de todo esse processo de pesquisa e estudos formei circunstâncias que também me formaram, assim como, estas constituíram e foram constituídas pelas múltiplas determinações da minha vida inteira, tanto na área pessoal, como profissional e acadêmica, montei o texto dessa tese com a sequência que abaixo apresento.

Comecei com o capítulo intitulado **INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL – concepções que permeiam as condições objetivas das práticas escolares**, me dedicando à contextualização da Educação Especial na perspectiva da inclusão no Brasil e em Maceió, passando pela sua constituição histórica e pelas políticas públicas nacionais e municipais, em uma reflexão crítica acerca das relações destas com o sistema do Capital.

Na sequência, apresentei o que considero o pilar desse trabalho: o Capítulo com o **PERCURSO METODOLÓGICO**. Nele esclareci os principais pressupostos teóricos e metodológicos do MHD e da PSH, assim como da pesquisa colaborativa – uma vez que foi neles que me baseei para escrever os demais capítulos. Também fiz a descrição dos procedimentos e instrumentos que utilizei na pesquisa, assim como a fundamentação teórica de cada um deles. Defini o que considere como rede de apoio; como cheguei ao local e aos sujeitos que participaram do processo, como tratei o material empírico para posterior análise e os pressupostos teóricos que usei para análise deste. Em especial, descrevi como utilizei os Núcleos de Significação para análise das significações coletivas das participantes da rede. O encerrei com um tópico dedicado a esclarecer as categorias de análise, no qual trouxe as concepções de homem, professor e pessoa com deficiência, além das principais categorias que identifiquei como passíveis de diálogo com os resultados no processo de análise, tais como: Totalidade, Historicidade, Mediação, Atividade e Consciência, Sentidos e Significados; Necessidades e Motivos e Dimensão Subjetiva da realidade.

Em seguida, apresentei as análises do material empírico produzido durante a pesquisa de campo, de acordo com os objetivos específicos supracitados.

No terceiro Capítulo, **SIGNIFICAÇÕES ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR - aproximações com a dimensão subjetiva da construção da rede de apoio**, trouxe a análise da dimensão subjetiva da escola na qual se configuraram as significações acerca da pessoa com deficiência e do seu processo de inclusão escolar pelas participantes da rede de apoio, para a qual utilizei as categorias do MHD e da PSH, a partir dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006; 2013).

No seguinte, intitulado **A TRAMA DA REDE: o processo colaborativo na prática cotidiana revolucionária de formar e formar-se nos laços**, me dediquei à análise dos procedimentos do processo colaborativo como mediadores da constituição de zonas de desenvolvimento iminentes coletivas com relação à educação inclusiva, por meio das categorias do MHD e da PSH, a partir das ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e reconstruir, próprias da Pesquisa Colaborativa

Por último, teci as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, onde trago as principais reflexões que, até o momento, apreendi de todo o processo de pesquisa e análise; tanto do que fiz, como do que não fiz e do que penso necessário ser feito, reafirmando a perspectiva histórica de pesquisa como instrumento e resultado que, como verdadeira atividade humana onde os sujeitos se constituem como tal, está sempre em construção e aberta a inúmeras alternativas de processos e desfechos.

1 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL – concepções que permeiam as condições objetivas das práticas escolares

Dedicamos esse capítulo à exposição e reflexão acerca das condições nas quais se formularam e se situam as políticas e as práticas de inclusão escolar e da Educação Especial no Brasil e, em específico, em Maceió, com o intuito de clarear as circunstâncias nas quais se desenvolveu o nosso estudo.

Para isso, partimos das concepções sobre deficiência e pessoa com deficiência que perpassaram nossa história e sua relação com a oferta da educação para esse grupo de pessoas, contextualizando-a nas propostas de educação em geral. Em seguida, fazemos uma análise crítica das políticas de educação e de Educação Especial nacionais e de como estas se traduziram nas práticas e ofertas de serviços em Maceió, lócus da nossa pesquisa.

Com isso, pretendemos contextualizar historicamente as práticas sociais para a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, assim como ter uma noção do cenário sociocultural mais amplo do qual fizeram parte os momentos que analisamos neste estudo.

1.1 Educação de pessoas com deficiência no Brasil – a síntese da Educação Especial no paradigma da Inclusão escolar e social

Ao nos propormos a discutir a educação inclusiva dentro de uma matriz epistemológica do MHD e da PSH, não podemos partir de outro ponto que não seja da constituição histórica dessa área, pelo menos no Brasil. Entendemos com isso, que não falamos necessariamente de fatos históricos sucessivos, mas que tentamos apresentar de forma crítica, mesmo que brevemente, como chegamos aos conceitos e às políticas públicas atuais, entendendo que essa construção histórica se faz com os sujeitos ao mesmo tempo em que constituem suas significações e subjetividade.

Conhecemos a história do nosso país; sabemos da compleição diversa da nossa população. Sabemos também que desde a nossa colonização, há uma tentativa de impor um modelo único e hegemônico de homem, de valores, de religião, de sociedade. Para isso houve a dominação e dizimação da população indígena, que tinha valores, rituais e estilo de vida diferentes, considerados não “civilizados”. Desde o início da nossa história, tenta-se retirar de cena o diferente.

Não podemos esquecer ainda dos nossos duzentos anos de escravidão; prática que sustentou um modelo social de exploração cruel e desumana de um grupo de pessoas, simplesmente baseada na cor da pele, em detrimento do enriquecimento de um pequeno grupo de senhores da elite com a cor da pele diferente. Depois disso as imigrações, a exploração dos imigrantes para substituir a mão de obra escrava.

Enfim, junto à miscigenação e à pluralidade cultural que a construção inicial do Brasil nos deixou de herança, vieram as reiteradas tentativas de controle da classe dominante para a manutenção do seu *status quo* e a imposição de valores, hoje atrelados ao consumo, à capacidade de produção, ao sucesso financeiro e ao culto ao corpo perfeito.

Para a sustentação de poucos nesse ideário, milhares ficam de fora; na zona de pobreza, de miséria, completamente alijados de direitos essenciais como a alimentação, a saúde e a dignidade humana. No mundo do capital, para haver riqueza, tem que subsistir a pobreza, a ignorância, as doenças e todo o cabedal de situações que ajudam a manter o poder de políticos, de empresários, de instituições religiosas e filantrópicas, de traficantes de drogas e de pessoas, que se sustentam a partir da exploração, da ilusão de proteção, da falsa caridade, das promessas de campanha, das doações de cestas básicas, cadeiras de rodas e sacos de cimento.

Há de se manter também bem controlados os sonhos e aspirações das crianças e dos jovens para não alterar a ordem social. Sem possibilidade de mobilidade social ou cultural; cada um no seu lugar. É nessa base que a “democracia” brasileira se consolida. Qualquer coisa que se proponha fora disso, mesmo que minimamente, é considerado subversivo, absurdo; na palavra de ordem do momento: socialista.

E é nesse cenário que a nossa subjetividade também se constitui. Uma subjetividade que carrega as marcas da colonização, da escravidão, da estratificação social e econômica; influenciada pelas referências importadas inicialmente da Europa e atualmente dos Estados Unidos. Nos consideramos menos; menos ricos, menos cultos, menos privilegiados, menos inteligentes. Nossa literatura, nossa ciência, nossa arte, nossa beleza, nossa história, nossa política só têm valor se imitarem os americanos ou europeus.

É na direção de buscar esse ideário de “perfeição americanizada” que muitas políticas públicas se impõem no Brasil, em boa parte por pressão de agências multilaterais como condição para financiamento ou participação em algum tipo de mercado. Com isso só há espaço para alguns. Aqueles que têm condições financeiras,

produtivas e intelectuais para (re)produzir o sonho americano, são bem-sucedidos. Os demais não o são. Fica de fora quase toda a classe trabalhadora que não consegue comprar um carro importado, viajar para a Disney ou fazer um MBA. Ficam completamente marginalizados aqueles que sequer se aventuram a sonhar com um carro, com uma viagem, que seja para a capital ou com a educação básica, muito menos com o Ensino Superior.

A oferta e o acesso à Educação no Brasil estão mergulhados nessas dissonâncias. Se por um lado vemos hoje crescer o número de crianças e jovens nas escolas, isso, por si só não garante a mudança do panorama de desigualdade social e cultural que vivemos desde a colonização. A nossa história de escolarização e educação da população em geral ainda é recente e continua enfrentando todas as contradições de uma sociedade estratificada e que carrega princípios ainda baseados em preconceitos de gênero, cor e origem social, dentre outros e que busca pelo aluno normal e idealizado, mesmo sob a bandeira da educação como direito de todos.

Cabe aqui salientar que a educação de pessoas com deficiência, que hoje se insere na apologia à educação para todos dos últimos governos federais, também deve ser compreendida a partir da construção desse conceito, uma vez que não podemos descolar sua construção histórica da história da educação em geral.

A seguir apresentamos brevemente alguns aspectos políticos e culturais que consideramos importantes na construção histórica do que hoje chamamos de inclusão escolar.

Como bem nos lembram Goergen (2017) e Jannuzzi (2017), a princípio, a educação no Brasil era restrita a uma elite que tinha condições de enviar seus filhos para o exterior e foi se popularizando a partir do final do século XIX com a industrialização e urbanização, a partir do interesse com o voto, com a reprodução da ideologia política e social e posteriormente, com a qualificação de mão de obra específica para o trabalho, sendo ofertada à população com o principal intuito de subsistência do sistema dominante.

Mesmo após o advento da República, Jannuzzi (2017) afirma que pouco houve modificação quanto ao investimento federal na educação primária, uma vez que o interesse da classe rica era com o ensino secundário e superior, já que seus filhos obtinham educação inicial com preceptores no próprio domicílio.

Com isso, os estados ficaram responsáveis por investir na educação primária da população e o governo federal destinou verba para tal apenas após a primeira guerra

mundial, quando alguns estados mais desenvolvidos como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul puderam aumentar o investimento nessa etapa do ensino e iniciaram, timidamente, a desenvolver escolas para pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2017).

Uma das motivações para isso, ainda de acordo com Jannuzzi (2017), é a compreensão da educação dos considerados anormais de inteligência no início do século XX, como um problema econômico e social para a manutenção da ordem e do progresso, uma vez que, sendo educados, essas crianças poderiam se tornar adultos produtivos e diminuir a criminalidade, os transtornos sociais e os consequentes custos com penitenciárias, manicômios e outras instituições asilares.

Nesse sentido, Jannuzzi (2017) destaca que começam os relatos da educação de pessoas com deficiência neste período, proposta por médicos, psicólogos e professores que, mediados pelas concepções de sua época, vão instituindo a segregação destas, ao tempo em que vão buscando práticas sociais mais efetivas.

No entanto, Mendes (2006) nos explica que a educação de pessoas com deficiência se vinculou desde os primórdios a ambientes da área médica, como asilos, hospitais e manicômios, por serem esses profissionais os primeiros a investirem na educação de pessoas que até então eram consideradas ineducáveis. Jannuzzi (2017) acrescenta que especificamente no Brasil, a influência da Medicina na educação de pessoas com deficiência também se deve ao fato desta ser uma das mais antigas ofertas de formação superior e formação de profissionais.

Destarte, os médicos foram também pioneiros na produção científica acerca da educação dessas pessoas, seguidos de pedagogos e psicólogos. Isso nos ajuda a compreender de onde surgiu a concepção medicalizada e psicologizada da educação de pessoas com deficiência que ainda hoje perpassa políticas, significações e ações nessa área.

Mendes (2006) afirma que essas primeiras tentativas de educação das pessoas com deficiência ocorriam prioritariamente em ambientes segregados pela crença da época que esses proporcionavam um melhor cuidado a essas pessoas, ao tempo em que “protegia” a sociedade do convívio com os anormais.

Em meados do século XX, no entanto, com as raras iniciativas do Estado para a educação das pessoas com deficiência, começou um movimento social que culminou com a criação de escolas especiais privadas ligadas à filantropia (JANNUZZI, 2017).

De tal modo, se constrói no Brasil, uma proposta de educação para as pessoas com deficiência em escolas e classes especiais (GLAT; PLETSCHE, 2012), separado daquela ofertada à população em geral, o que a constitui, ao longo da história, como um campo de atuação específico, na maior parte do tempo sem interlocução com a educação comum e materializada em um sistema de ensino paralelo, marcadamente assumido pela rede privada assistencial (KASSAR, 2011; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Dessa forma, ofertada de forma segregada e com foco nas especificidades e dificuldades decorrentes das deficiências, fica cada vez mais distante da educação comum, gerando, na maior parte do tempo, ações e propostas descontextualizadas do cenário da época (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006).

Essa ideia foi preponderante por um longo período de tempo, não só no Brasil, mas no mundo todo, refletindo nas proposições para a educação de pessoas com deficiência as concepções sociais, científicas e culturais sobre estas e sobre o que significa deficiência em cada período histórico da sociedade, como já apontamos anteriormente e nos esclarece Jannuzzi (2005):

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo (p. 11).

Nesse sentido, a base da proposta de segregação era a compreensão da pessoa com deficiência apenas a partir de suas dificuldades e diferenças, negando-lhes a possibilidade de utilizar o conjunto de suas possibilidades e assim se inserir na sociedade, como refletem Gardou e Develey (2005).

Mas, claro que falar em proposições que ganham corpo em políticas, legislação e em práticas não significa uma unanimidade na forma de pensar sobre o tema naquele determinado espaço de tempo.

Vimos isso com as proposições de Vigotski, que em seus estudos sobre defectologia nos anos de 1920 já afiançavam que a deficiência afeta, antes de tudo, a situação social da criança. Assim, chamava a atenção para a necessidade de focar nas suas habilidades individuais, uma vez que o desenvolvimento da criança com deficiência não é menor do que o das demais, mas ocorre de forma diferente e se por

um lado as suas limitações proporcionam dificuldades, por outro, servem de incitação para a criação de vias de adaptação e compensação (VIGOTSKI, 1997).

Com esse conceito, Vigotski já afirmava, nessa época em que se defendia a segregação, que educando as crianças com deficiência em escolas especiais sua situação social seria ainda mais afetada, uma vez que o foco dessa educação seriam as suas limitações e não as suas possibilidades e habilidades.

A partir disso, Vigotski defendeu que a educação das pessoas com deficiência ocorresse junto às demais crianças, reconhecendo que a cooperação era a base para sustentar a pedagogia especial, uma vez que o outro poderia servir de instrumento de mediação entre elas e o conhecimento. Identificava assim, uma forma de integrá-las o máximo possível na sociedade e promover, em seguida, a sua participação em atividades de trabalho socialmente valorizadas (VAN DER VEER; VALSINER, 1996; VIGOTSKI, 1997).

As ideias de vanguarda que Vigotski defendia no início do século XX, demoraram a chegar ao Ocidente devido às dificuldades de veiculação de suas obras, tanto pelo número de manuscritos não publicados, como pela censura exercida pelo governo Russo às suas ideias e à Guerra fria, que gerou um bloqueio Ocidental a autores do Leste Europeu. Devido a isso, o grande número de autores que referenciam Vigotski em obras da área da Educação, pelo menos no Brasil, começaram a fazer isso apenas em finais dos anos 1980. A essa época já vigorava por aqui a cultura da normalização que marcou, nos anos de 1970, uma nova proposta de educação para as pessoas com deficiência, baseada no modelo proposto ao mundo em 1969, pelos escandinavos Bengt Nirje e Bank-Mikkelsen (MENDES, 2006).

No modelo de Normalização defendido por Nirje e Mikkelsen, as pessoas com deficiência deviam ser inseridas dentro da rotina social esperada para pessoas do mesmo sexo e idade, participando de atividades de estudo, trabalho, lazer e socialização da mesma forma que as demais (NIRJE, 1994). Essa proposição partia do entendimento de que a institucionalização alienava os sujeitos em relação à vida das outras pessoas e gerava comportamentos inadequados, reforçados pela própria instituição (KASSAR, 2012).

Nirje (1994) afirmava ainda que esse princípio deveria ser adotado para qualquer pessoa com deficiência, da mais leve a mais severa, de todas as idades, e em qualquer sociedade, devendo ser seguido por todos os segmentos que lidam com essas pessoas nas áreas de saúde, educação e das políticas públicas, com a

justificativa de que assim seriam alcançados mais resultados positivos do que negativos⁸.

A proposta de Normalização influenciou a publicação na década seguinte da “*Public Law 94/142*” nos Estados Unidos, que assegurava educação pública para todas as crianças com deficiência e no Reino Unido do “*Relatório Warnock*”, que, dentre outras questões, reconhecia a variabilidade de necessidades dos alunos, tirava o foco médico da educação e identificava a Educação Especial como qualquer forma de ajuda adicional para ajudar a superar as necessidades dos alunos (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; LAPLANE, 2006).

Esses documentos oficializaram o princípio da integração nos Estados Unidos da América (EUA) e na Inglaterra, que foi seguido por muitos outros países ocidentais, que passaram a ofertar a Educação Especial em um sistema em cascata, com a previsão da oferta de um contínuo de serviços com diferentes níveis de integração – desde a classe comum (com ou sem apoio) até as escolas especiais e as instituições residenciais (MENDES, 2006).

Tal mudança filosófica hegemônica da normalização e integração, que direciona a inserção de pessoas com deficiência em escolas comuns também chega ao Brasil no final dos anos de 1970, se configurando como uma das primeiras ações da sociedade brasileira para a Educação Especial. Porém, não podemos deixar de ressaltar, atrelada ao discurso da educação como investimento para a formação de recursos humanos e desenvolvimento do país. Com isso, a “Teoria do Capital Humano” passa também a vigorar na Educação Especial, baseada nas recomendações de órgãos internacionais para a universalização da educação para a população em geral e para a diminuição dos custos - uma vez constatado que um sistema paralelo de ensino não trazia benefícios financeiros (JANNUZZI, 2005; KASSAR, 2011; MENDES, 2010).

Após as quase três décadas da execução dessas diretrizes no nosso país, podemos ponderar que, da forma como foi traduzida na prática, a integração previa uma inserção da pessoa com deficiência na sociedade, sem que esta sofresse modificação alguma para isso. Na verdade, era a pessoa com deficiência que deveria

⁸ “This principle should be applied to all the retarded, regardless whether mildly or profoundly retarded, or whether living in the homes of their parents or in group homes with other retarded. The principle is useful in every society, with all age groups, and adaptable to social changes and individual developments. Consequently, it should serve as a guide for medical, educational, psychological, social, and political work in this field, and decisions and actions made according to the principle should turn out more often right than wrong” (NIRJE, 1994, p.1).

ser modificada ou “normalizada” para que pudesse fazer parte da sociedade. Em alguns casos, mudou-se o local da educação para aqueles poucos que tinham acesso a esta, mas o foco permaneceu nas dificuldades e diferenças da pessoa com deficiência.

Essas questões findaram por caracterizar a proposta da integração como um movimento unidirecional, que tinha como objetivo ajustar as pessoas com deficiência o máximo possível do padrão considerado “normal”, com foco nas dificuldades e desconsiderando as suas possibilidades. Apenas com o seu ajustamento aos moldes “normais” é que poderia ocorrer efetivamente a sua integração nos serviços menos segregados da sociedade.

Nesse sentido, Mendes (2006) afirma que a Integração Escolar “à moda brasileira” nunca chegou a desenvolver o contínuo de serviços propostos pelo modelo original, uma vez que a maior parte das matrículas se concentrou nas classes especiais das escolas públicas, ou mesmo nas escolas especiais, principalmente as privadas do tipo filantrópicas e que a maioria das pessoas com deficiência permaneceram fora de qualquer escola (MENDES, 2006; PRIETO, 2010; OSÓRIO, 2010).

Mendes (2006) ainda fala que esse período marcou a exclusão de crianças indesejadas nas escolas com o seu encaminhamento para as classes e escolas especiais, num movimento que Ainscow (2009) considera como uma das mais perversas lógicas do modelo da integração: a atribuição do fracasso escolar apenas ao aluno, ou melhor, à sua condição determinada pela deficiência, retirando totalmente da escola a responsabilidade com a aprendizagem de muitas crianças.

Em meio ao modelo da Integração, a década de 1980, dedicada à pessoa com deficiência e inaugurada em 1981 com o Ano Internacional da Pessoa Deficiente pela ONU, também foi marcada pela publicação de uma nova classificação diagnóstica das deficiências, em 1980, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a “*Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens*” (CIDID). Essa nova classificação ajudou a ampliar a perspectiva acerca da deficiência, saindo de uma visão exclusivamente médica e psicológica para outra que passava a considerar as consequências geradas por essas condições e suas relações com o ambiente, mas ainda assim, relacionava as desvantagens das pessoas com deficiência com as suas limitações físicas presentes na estrutura do corpo (deficiência) ou no seu

funcionamento (incapacidade) (BRASIL, 2008a; FARIAS; BUCHALLA, 2005; FRANÇA, 2013).

Crespo (2011) nos chama a atenção de que a definição pela Organização das Nações Unidas (ONU) do ano internacional da pessoa com deficiência em 1981 provocou um despertar nas pessoas com deficiência acerca da necessidade de lutar pelos seus direitos no mundo todo, o que gerou um grande crescimento dos movimentos sociais para pleitear mudanças nas áreas de saúde, educação e do trabalho que também foram incorporados pela população brasileira.

De fato, o grande valor desse momento se deu também pelo protagonismo que as pessoas com deficiência passaram a ter diante das suas pautas. Foi a primeira vez que estiveram à frente com suas próprias reivindicações, dispensando os seus porta-vozes históricos (instituições médicas, religiosas e políticas) e passando a exercer a sua cidadania de forma mais consciente e deliberada (GADELHA; CRESPO; RIBEIRO, 2011).

A partir desse amadurecimento e empoderamento dos movimentos sociais gerais e das pessoas com deficiência, a discussão acerca da democratização e acesso à educação como um direito universal tomou proporções significantes para produzir mudanças nessa direção, mesmo ainda estando vinculadas aos interesses econômicos vigentes (JANNUZZI, 2005).

Nesse contexto, a proposta da integração passa a ser repensada e a ideia da inclusão começa a ganhar força nos discursos, em meio ao cenário do final da década de 1980, que no Brasil foi marcada pela reconstrução da democracia e coroada com a promulgação da Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”.

Essa Constituição foi assim chamada por conclamar a democracia no intuito de “[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...]” (BRASIL, 1988, p. 1).

A “Constituição Cidadã”, que em seu preâmbulo já enuncia um ideário de sociedade inclusiva e com a participação social de todos, sem discriminação, traz ainda como grande diferencial a oferta universal dos direitos à saúde, à educação e à assistência social, independente de contribuição. Isso redefine as políticas para uma educação pública e de caráter universal, gerando mudanças no sistema de ensino praticado até então no país (KASSAR, 2011).

Destarte, a educação passa a ser considerada um direito de todos e dever do Estado e da família e o Estado assume o compromisso com o ensino público, gratuito e de qualidade. Apesar de evocar a responsabilidade do Estado com os direitos sociais, a Constituição de 1988 não deixa de fora a possibilidade da exploração da educação pela iniciativa privada (Art. 209) e da destinação de recursos públicos a Instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas (Art. 213) (BRASIL, 1988) o que, segundo Laplane, Caiado e Kassar (2016) e Garcia (2016), determina a relação da educação com a lógica do mercado.

Com relação à Educação Especial, a Constituição de 1988 acrescenta a garantia do atendimento das pessoas com deficiência em suas necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino⁹ (BRASIL, 1988). A partir dessa definição, o princípio do atendimento às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino é reafirmado tanto no item III, do art. 54, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), como no título III, do artigo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), vigentes até os dias atuais.

Quanto à privatização na Educação Especial, Laplane, Caiado e Kassar (2016), nos chamam a atenção para a forte influência do setor privado assistencial, representado pelas Instituições filantrópicas, mais destacadamente a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Sociedade Pestalozzi, não apenas na oferta de educação para pessoas com deficiência, mas também na definição das políticas e legislação dessa área, desde a sua fundação em meados do século XX, até os dias de hoje.

Entendemos que essa distorção de atribuições do público para a rede privada, se deve historicamente a uma desresponsabilização do Estado com relação ao financiamento da Educação em Geral e Especial, o que acarretou na organização da sociedade civil em entidades de cunho filantrópico, inicialmente formada por familiares de pessoas com deficiência, para suprir as mínimas condições de oferta de algum tipo de educação para esse público em específico. Isso acabou se desdobrando posteriormente em uma instância poderosa na configuração política da área, pelo

⁹ Constituição Brasileira – Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Constituição Brasileira – Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

fortalecimento do ideário de estado mínimo e da atuação do terceiro setor, inclusive com o seu financiamento por meio de recursos públicos (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016; PRIETO, 2010).

Pari passu, a legislação brasileira foi influenciada por diversos documentos orientadores e convenções internacionais das quais o Brasil foi signatário. São exemplos disso a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, que gerou a “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*” (UNESCO, 1998); as “*Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*”, documento lançado pela ONU em 1993 (ONU, 1993) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, que culminou na elaboração da “*Declaração de Salamanca*” (UNESCO, 1994), considerada por muitos autores o principal documento norteador da proposta de educação inclusiva no mundo, devido a seus princípios, metas e impacto (GLAT; PLETSCHE, 2012; MAZZOTTA; SOUSA, 2000; MELETTI; RIBEIRO, 2014).

A “*Declaração de Salamanca*” coloca o conceito de inclusão escolar em pauta no mundo inteiro, a partir da premissa de que todas as crianças devem ter acesso à escola regular e que essa deve ajustar-se àquelas, “[...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.15).

Dentre suas metas, pretendia a implementação de uma política de Educação para Todos, a partir da orientação aos governos e organizações internacionais acerca dos princípios de inclusão e equidade, baseados em uma pedagogia centrada na criança e pautada em metodologias diversificadas, na perspectiva de embasar uma sociedade voltada ao respeito às diferenças e à dignidade das pessoas (UNESCO, 1994).

Dessa forma, mesmo não sendo direcionada exclusivamente para as pessoas com deficiência, uma vez que amplia o conceito inclusão para todos os grupos excluídos do processo de escolarização oficial, altera o cerne do até então utilizado modelo da integração, propondo uma modificação não das pessoas, mas sim das escolas e das práticas educativas, como vemos a seguir:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às

necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p.18).

Um dos pontos cruciais da filosofia da Inclusão presente na Declaração de Salamanca, de acordo com Glat e Pletsch (2012), é a evidência de que o fracasso escolar não pode mais ser atribuído ao estudante e suas dificuldades pessoais ou deficiências, mas sim a uma série de variáveis do próprio sistema de ensino e da escola, como as metodologias de ensino inadequadas, o engessamento dos currículos e a pouca atualização dos professores.

Apesar de reconhecermos a proposta de Inclusão como um avanço no sentido da promoção da justiça social, não podemos descontextualizá-la de outras questões que afetavam a definição das políticas à época. Nesse sentido, Kassar (2011) relata que esse período coincide com a tensão entre as proposições ideológicas da Constituição de 1998, que previam a ação do Estado para a garantia dos direitos sociais e o movimento político-econômico que pregava a minimização dos custos com esses mesmos direitos em nome de um equilíbrio da economia do país.

Destarte, a autora aponta que a adesão brasileira à proposta de Inclusão, foi também influenciada por uma análise financeira, constante em relatório da UNESCO de 1988 e na própria Declaração de Salamanca, que indicavam insustentável a manutenção de um sistema paralelo de Educação Especial diante da limitação dos recursos destinados à educação (KASSAR, 2011; UNESCO, 1994).

Kassar (2012) ainda relata que nesse período houve, em detrimento de uma reformulação de seu funcionamento e papéis, o fechamento de diversos estabelecimentos públicos dedicados à Educação Especial, condicionados a outros dois fenômenos daquele momento político e econômico do país, além do movimento da inclusão propriamente dito: a municipalização da educação obrigatória e o incentivo à participação do Terceiro Setor. O processo de municipalização em muitos casos não previu espaços para a Educação Especial que historicamente teve seus poucos estabelecimentos ligados ao poder estadual, como como as oficinas pedagógicas que preparavam para o trabalho. Além disso, houve a diminuição do repasse financeiro a instituições filantrópicas, em num movimento de mudança e desresponsabilização do Estado com a Educação que visava, para Mendes (2006) e Rebelo e Kassar (2017)

muito mais o aspecto econômico do que o pedagógico, como ocorreu em outros momentos da nossa história.

Jannuzzi (2005) compara o entusiasmo com a inclusão ao movimento da educação na década de 1930, mas lembra que nessa nova proposta o contexto social e político brasileiros se encontram numa conjuntura de desresponsabilização do Estado e valorização da iniciativa privada e do terceiro setor com a saúde e a educação, associada a uma enorme desigualdade social, científica e cultural.

Mendes (2006; 2010) ainda vai além e associa o movimento da Inclusão como adesão ao modismo lançado pelos EUA com base nas suas propostas de modificação da educação geral e especial, que ganharam a mídia na década de 1990 e se globalizaram. Nesse sentido, a autora aponta o paradoxo entre a importação de uma ideologia de inclusão sem a conquista pelas reivindicações genuínas da população e dos movimentos sociais e a possibilidade de gerar acesso universal das pessoas com deficiência à escola, uma vez que poucos da população em geral tinham essa oportunidade até então (MENDES, 2006).

A despeito dessas questões, o movimento da Inclusão foi se fortalecendo no Brasil e até hoje convive com contradições e dissonâncias não muito claras para a população em geral. Mesmo com uma série de mecanismos legais e adesão a outras tantas convenções internacionais, veremos a seguir, como os autores vêm analisando a sua implementação na educação brasileira desde os meados dos anos 1990.

Começamos pela LDBEN, que foi sancionada em 1996, logo após o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995. Este último desencadeou a elaboração do “*Marco Legal do Terceiro Setor*”, no qual as instituições filantrópicas passaram a ser consideradas Organizações não governamentais (ONG) e com isso, ganharam reconhecimento ainda maior pelo trabalho de educação das pessoas com deficiência, garantindo a continuidade de seu financiamento público para tal (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Apesar disso, a LDBEN de 1996 apresenta uma concepção ampliada de educação¹⁰, com princípios voltados a atender as necessidades de todos os alunos e acrescentado um capítulo exclusivo para tratar da Educação Especial. No entanto, a

¹⁰ LDBEN – Art. 1º - “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

define como modalidade de educação escolar¹¹ e deixa em aberta a possibilidade da utilização de um sistema paralelo para aqueles alunos que não tiverem condições de ser inseridos nas classes comuns, devido às suas condições específicas¹², mesmo colocando sua oferta preferencial na rede regular de ensino.

Com essa abertura à Educação Especial como modalidade em um sistema paralelo de ensino, a LDBEN, mesmo sendo publicada após a adesão do Brasil às definições decorrentes da “*Declaração de Salamanca*”, garante o financiamento das instituições privadas sem fins lucrativos e com atuação exclusiva em Educação Especial para o atendimento a essa clientela¹³, oficializando a opção do Estado brasileiro ao que Fumes (2002) chamou de “*inclusão parcial*”.

Essa definição da LDBEN acerca da oferta de Educação Especial foi mantida nos documentos oficiais brasileiros e referendada no documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e no Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2001-2010 (BRASIL, 2001b). Esse documento, teve por finalidade definir as metas para a educação no Brasil por um período de 10 anos e foi lançada no final do segundo mandato de FHC, perpassando os dois governos do Presidente Lula.

O PNE 2001 foi muito criticado pelos autores da área, que o consideraram muito mais uma carta de intenção do que propriamente um Plano Estratégico, uma vez que não foi acompanhado pela definição do financiamento de suas estratégias (LAPLANE; PRIETO, 2010). Além disso, o documento exortou fortemente a importância e a eficiência das Instituições Filantrópicas na Educação Especial, mesmo tendo como premissa o uso da escola especial apenas em casos específicos (BRASIL, 2001b; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Essa abordagem controversa inverte a lógica de educação de pessoas com deficiência na escola regular, ampliando as possibilidades de atendimento em uma rede paralela de Educação Especial. Isso marca a pouca valorização da inclusão nas

¹¹ LDBEN - Art. 58 - “Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

¹² LDBEN - Art. 58 - § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

¹³ O termo “educandos com necessidades especiais” que caracterizava a clientela da educação especial à época da publicação da LDBEN em 1996 foi substituído por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, pela redação da Lei nº. 12.796, de 2013.

políticas públicas da época, contextualizada em uma tendência do governo à privatização, uma vez que mais de 60% das vagas da Educação Especial estavam na rede particular, que era formada essencialmente pelas instituições filantrópicas (LAPLANE, 2006).

Baseada nisso, Kassir (2011) aponta a disputa entre os movimentos em favor da inclusão e aqueles mantenedores das instituições de Educação Especial, como um dos focos ainda atuais nesse campo. Nesse sentido, refletimos que as forças impulsionadoras das políticas públicas, não são unilaterais, muito menos mecânicas e quando atreladas à capacidade de formulação de agendas públicas, podem construir diferentes rumos para a Educação brasileira pautados em interesses econômicos, como temos visto em toda a nossa história. Em acordo com Prieto (2010), entendemos que esse embate tem sido fortalecido pelo próprio Estado brasileiro, que sistematicamente vem aumentando o financiamento de instituições privadas ao tempo em que se desresponsabiliza cada vez mais da oferta de educação pública.

Não obstante, em contrapartida, os anos 2000 também trouxeram avanços em relação à luta dos direitos das pessoas com deficiência em âmbito mundial e nacional. Um exemplo disso, foi a publicação pela OMS em 2001 a “*Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*” (CIF), baseada em um modelo Social de Deficiência, que desloca a concepção de deficiência das limitações do corpo “anormal” para a interação do indivíduo com a sociedade e reconhece a sua desvantagem como resultante do preconceito, da discriminação e da falta de acessibilidade (CARVALHO, 2008; GADELHA; CRESPO; RIBEIRO, 2011).

França (2013) destaca que o modelo social da deficiência vem negar a ideia da normalização, numa visão de que as diferenças e a deficiência constituem a diversidade humana. Além disso, ao considerar mais os fatores externos ao sujeito, a CIF ajuda a sustentar o paradigma da inclusão que à época já estava sendo conclamado em todo o mundo (CARVALHO, 2008; GADELHA; CRESPO; RIBEIRO, 2011).

Carvalho (2008) ainda reflete que a modificação na forma de classificar a deficiência tem um impacto na formação do imaginário da sociedade acerca da pessoa com deficiência, que tende a retirá-la do seu lugar anterior de doente ou inválida e ajudar na formulação de políticas públicas que favoreçam a sua participação

e inserção social, com a modificação dos espaços e serviços e não mais de seus “defeitos”.

Outro aspecto importante para o movimento da inclusão foi a continuidade de eventos e acordos internacionais dos quais o Brasil seguiu participando e sendo signatário. Destacam-se nesse período, o ordenamento jurídico pelo Decreto nº. 3.956 de 2001, da Convenção da Guatemala de 1999, que defendeu a eliminação de qualquer discriminação e a integração das pessoas com deficiência na sociedade (BRASIL, 2001c), assim como a “*Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*”, que reconheceu a importância de uma sociedade inclusiva para um desenvolvimento social sustentável e defendeu o compromisso com o desenho inclusivo nos ambientes, setores e serviços (SASSAKI, 2001).

Na sequência das proposições para a inclusão, Kassar (2011; 2012) e Rebelo e Kassar (2017) afirmam que a ênfase da política de “Educação Inclusiva” dada pelo governo Lula, desde o início do seu primeiro mandato em 2003, serve como marco para o movimento da inclusão. É a partir dela que a inclusão escolar é traduzida na inflexão das matrículas das pessoas com deficiência exclusivamente nas salas comuns da rede regular de ensino, com ou sem o apoio do atendimento da Educação Especial.

A partir de então, são lançados no Brasil uma série de documentos e programas que, segundo Meletti e Ribeiro (2014), tiveram por objetivo normatizar a forma como a inclusão deveria ser implementada a partir de então. Foram englobados nesse conjunto, a formação de professores de sala comum e especial, a adequação arquitetônica das escolas e a acessibilidade dos livros didáticos¹⁴, dentre outros aspectos.

Segundo Kassar (2012), estes programas se configuram como um conjunto de ações para sustentar a política de matrícula das pessoas com deficiência em escolas regulares e disseminar a ideia de que qualquer atendimento educacional substitutivo seria discriminação e estaria descumprindo a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001c). Um aspecto que destacamos com relação aos Programas, foi a importância

¹⁴ O Quadro 01 no Apêndice A mostra os principais Programas lançados nesse período: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível; Transporte Escolar Acessível; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e Programa Incluir. Mais informações consultar: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>

da previsão e aplicação de recursos financeiros para as suas ações, a partir do nosso entendimento de que políticas públicas dissociadas disso não se configuram em mudanças na realidade, uma vez que essas dependem de condições materiais para serem colocadas em prática. Ou seja, mudança de legislação e de discurso nas políticas, pouco surtem efeitos na realidade das escolas, se não forem dadas as mínimas condições materiais para a sua execução.

Em meio a esse processo de implementação dos programas e do aumento da matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares, em maior parte públicas, foi montado um grupo de especialistas da Educação Especial para a reelaboração das propostas nacionais para esta área em 2007, que culminou com a publicação da “*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*” (PNEEPEI), em 2008, em vigor até os dias atuais (BRASIL, 2008b).

Em paralelo e complementando a PNEEPEI, foram também publicadas a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que prevê a dupla matrícula para o estudante com deficiência que frequenta a sala regular e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007a) e criado o “*Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*”, *lócus* preferencial desse atendimento, regulamentado pelo Decreto nº. 6.571, de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008c) e pela Resolução CNE/CBE Nº. 04/2009, que institui as “*Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*” (BRASIL, 2009a). À mesma época, em agosto de 2009, foi promulgado pelo Governo brasileiro o Decreto nº 6.949, em consequência da adesão brasileira ao protocolo facultativo gerado na “*Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência*”, em 2006, que teve grande influência nas definições apresentadas na PNEEPEI e legislação posterior (BRASIL, 2009b).

O Decreto nº. 6949, de 2009, além de assegurar e reforçar os direitos fundamentais para as pessoas com deficiência, como a vida, a livre expressão, a saúde, a proteção, o acesso à justiça e a acessibilidade, traz em seu conjunto, uma ideia de diminuir as barreiras da sociedade para o desenvolvimento e plena participação social destas, baseado em uma definição social de deficiência (BRASIL, 2009b).

Quanto à Educação, reforça a proposta da Inclusão plena, com a garantia da oferta de educação inclusiva no ensino regular público e de qualidade, em todos os

níveis e ao longo da vida, com o destaque para as ações de acessibilidade ambiental e comunicativa, além de adaptações razoáveis¹⁵ para o máximo desenvolvimento dos talentos e habilidades e consequente ampliação da participação social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009b). Importante destacar a contradição presente no conceito de “adaptações razoáveis”, uma vez que o Decreto Nº 6949/09 não define o termo “razoáveis”, mas o limita às adaptações com custos que não acarretem um “ônus desproporcional ou indevido” também indefinidos em termos de valores. Isso, ao nosso ver, implica em deixar que cada local, com suas condições materiais disponíveis, defina que valores seriam cabíveis investir em tais adaptações. Tendo em vista os poucos recursos financeiros com que as escolas públicas brasileiras contam para desenvolver suas atividades, isso fatidicamente deixa de fora qualquer possibilidade de aquisição de recursos de alta tecnologia e coloca nos profissionais da educação a incumbência de buscar soluções de baixo custo, na maior parte das vezes caseiras e artesanais, para adaptar recursos e materiais escolares destinados aos estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE).

Já a PNEPEI define como PAEE as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e apresenta como objetivo assegurar a inclusão destes nas escolas regulares, com a orientação que os sistemas garantam:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b, p. 14).

Visando o alcance desses objetivos, propõe diretrizes que norteiam para o cumprimento do papel da Educação Especial como:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e

¹⁵ O protocolo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define no seu artigo 2º "Adaptação razoável" como: "as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais" (BRASIL, 2009b).

orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 16).

Com base nestas diretrizes, define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar/suplementar ao ensino regular, cujas atividades devem ser desenvolvidas no contraturno das atividades escolares dos alunos PAEE, não devendo substituí-las. Nesse sentido, atribui ao AEE a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, de acordo com as necessidades e visando a participação plena dos alunos, com o objetivo de ampliar sua autonomia e independência dentro e fora da escola.

Para isso, o AEE deve ofertar “[...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros”, articulados com as propostas pedagógicas do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

A partir de então, o foco da Educação Especial no Brasil passou a ser a garantia do acesso à escola regular, tendo como única opção de suporte o AEE, que pode ser ofertado nas Salas de Recursos multifuncionais das escolas da rede pública ou de instituições privadas assistenciais.

A legislação posterior à PNEEPEI pouco acrescentou à sua proposta, servindo apenas para regulamentar e ratificar o que já estava em vigor, com base nas definições do Decreto nº. 6.949/2009.

Foi assim com o Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e substituiu Decreto nº. 6.571/2008, reafirmando os princípios da educação inclusiva com a oferta do AEE aos estudantes PAEE e deixando bem clara a opção de financiamento público também às Instituições filantrópicas para este fim (BRASIL, 2011a).

Já o “*Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite*”, referenda o Decreto nº 6.949/2009, com o intuito de integrar e articular políticas, programas e ações para garantir a sua execução com os esforços das três esferas de poder e da sociedade. Traz o acesso à educação como um dos seus eixos e a garantia de um sistema educacional inclusivo e acessível, com transporte adequado, além do acesso e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, como

diretrizes¹⁶, sem acrescentar nenhum dispositivo ou proposta novos nessa área (BRASIL, 2011b).

Diante de tantas recomendações redundantes e da frequente reiteração dos direitos das pessoas com deficiência e dos deveres da sociedade, em especial dos gestores e profissionais da educação para com elas, Laplane (2014) reconhece um indicador de que a inclusão ainda está distante de se firmar como um paradigma. Além disso, a autora ressalta que o sem número de leis e documentos acerca da Educação Especial que inaugurou o século XXI e se estendeu na primeira década dos anos 2000, revela, na verdade, a “[...] as dificuldades da sociedade e das instituições educacionais para reconhecer os direitos do público com deficiência e as tensões geradas pela evidente desigualdade no acesso aos bens relacionados à educação” (p. 193).

Quanto ao acesso, é importante destacarmos que os estudiosos dedicados à uma análise mais minuciosa dos dados numéricos oficiais da Educação brasileira, vêm apontando que, à revelia das propagandas governamentais de ampliação das matrículas do PAEE nas escolas sob os auspícios das políticas públicas de inclusão e da virada do número de matrículas nas escolas regulares em detrimento das especiais, um grande número de pessoas com deficiência permanece fora de qualquer sistema escolar (MELETTI; RIBEIRO, 2014; MENDES, 2010; MENDES, *et.al*, 2010; PRIETO, 2010; OSÓRIO, 2010; REBELO; KASSAR, 2017) .

Meletti e Ribeiro (2014), ao analisarem os dados do Censo Escolar de 2012, observaram que o pretense aumento de 17% de matrículas do PAEE, representava apenas 1,2% do número total de matrículas no mesmo período, o que significava que a maior parte da população com algum tipo de deficiência estava fora de qualquer tipo de escola, considerando a estimativa do IBGE (2012) de que a incidência de pessoas com deficiência beirava os 24% da população geral. Para Mendes (2010) esses dados refletem muito mais uma “exclusão escolar generalizada” dessa população, mesmo com o discurso da inclusão escolar de toda a legislação e políticas públicas brasileiras.

Outro ponto considerado tanto por Meletti e Ribeiro (2014) como por Rebelo e Kassar (2017) foi a relação entre aumento de matrículas do PAEE nas escolas regulares e a diminuição das mesmas nas escolas especiais. Como não houve uma

¹⁶ Decreto nº 7.612/2011 - Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite: I - garantia de um sistema educacional inclusivo; II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (BRASIL, 2011c).

relação diretamente proporcional entre o aumento da primeira e a diminuição da segunda, os dados do acesso à escolarização dos estudantes com deficiência no período de 2006 a 2012, podem estar relacionados a três situações distintas: à incorporação de estudantes que antes não tinham acesso a nenhum tipo de escolarização; à transferência dos estudantes da Educação Especial para a escola regular ou ao processo de reclassificação de outros que já se encontravam na escola regular e passaram a ser considerados como PAEE.

Aos que têm acesso à Educação, vemos que também não há um consenso nacional, tampouco mundial do que significa não discriminar e de como incluir as pessoas com deficiência. Mendes e Cia (2012), Kassar (2012) e González e Cano (2016) relatam diferentes interpretações do Brasil em outros países, que mantêm, além do atendimento em escolas regulares, salas e escolas especiais para essa população, na tentativa de garantir o atendimento às suas diferentes necessidades.

Em específico no Brasil, Laplane (2014) contextualiza que o conjunto de normas e leis baseados nos consensos e convenções internacionais ainda abrem espaço para diversas interpretações. Isso faz com que praticamente todas as ações que envolvam o atendimento às pessoas com deficiência na educação e demais áreas seja considerado como inclusão, mesmo quando da subtração e limitação de seus direitos.

Os resultados do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), após quatro anos de pesquisa acerca da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em vinte estados brasileiros, também mostraram as múltiplas interpretações acerca da padronização da PNEEPI. Dessa forma, cada estado, município e até escolas do mesmo município traduzem as políticas em ações bastante distintas (MENDES, 2015).

Segundo esses mesmos resultados, as diferentes interpretações acerca da melhor forma de escolarizar as pessoas com deficiência também ocorrem entre os pesquisadores acadêmicos brasileiros, que mantêm concepções teóricas, discursos e pontos de vistas distintos acerca das propostas da PNEEPI, mesmo que poucos se envolvam nesses debates conceituais que podem embasar novas perspectivas para o delineamento de políticas públicas alternativas (MENDES, 2015).

Baptista (2015) aponta, dentre essas diferentes concepções, a evidência de convergências acerca da ideia que a escola regular é o lócus da inclusão e que o convívio com as diferenças individuais é “[...] constitutivo da experiência humana e não deve ser evitado, mas potencializado no ato educativo [...]” (p. 7).

Quanto aos dissensos, estes são muito mais relacionados à forma de implementar a proposta da PNEEPI, com a reconfiguração da oferta do AEE como complementar ou suplementar ao ensino regular e não mais substitutivo (BAPTISTA; VIEGAS, 2016), apesar da maior parte da literatura não apresentar uma abordagem crítica à mesma, limitando-se a descrevê-la ou a reproduzir os textos oficiais que comemoram o seu sucesso por meio da divulgação de indicadores explorados apenas superficialmente.

Diante disso, coadunando com nossa afiliação filosófica ao MHD e à PSH, faremos a análise da situação atual da educação inclusiva no Brasil, a partir do que os autores que a questionam relatam e da forma como vemos materializados seus resultados oficiais.

Assim, mesmo que não possamos falar que estamos hoje no auge da contradição política, econômica e pedagógica das políticas e práticas na educação, nos dedicamos, a partir de agora, a elencar algumas contradições que a permeiam e têm contribuído para o embate teórico e para a dificuldade de efetivação da proposta de inclusão nas escolas e na sociedade brasileira.

Um primeiro ponto fundamental que reflete a contradição em que o paradigma da inclusão se encontra no nosso país já era apontado no início do século por Mazzotta e Sousa (2000): o processo avaliativo e classificatório pautado em um modelo gerador de competição e, conseqüentemente, de exclusão, incompatível com o direito de todos à educação. Os autores ainda destacam que, dentro desse modelo, a luta coletiva perde força para os interesses das conquistas individuais, uma premissa do sistema capitalista.

Do ponto de vista dos profissionais da educação, Laplane (2006) ressalta a complexidade da tarefa da escola que deve promover a aprendizagem de todos os alunos, dentro de parâmetros e limites rígidos que gerem o sistema educacional brasileiro. Os indicadores oficiais para medir a qualidade do ensino por meio de testes e avaliações padronizadas dos alunos selecionam as melhores escolas a partir de seus resultados o que repercute, inclusive, no seu financiamento e na concessão de outros benefícios materiais e estruturais. Nesse cenário de competição e de classificação das escolas pelo desempenho dos seus alunos, Mazzotta e Sousa (2000) colocam que a clientela menos desejada dentre os estudantes, são aqueles com alguma deficiência ou necessidades educativas especiais.

Com isso, entendemos com Saviani (1999) e Laplane (2006), que, ao pensar e discutir a inclusão escolar, não podemos nos limitar a compreender apenas as propostas do sistema de educação, mas compreendê-lo de forma crítica, como uma reprodução do sistema social mais amplo, que tem o interesse na divisão de classes e na manutenção de grupos menos favorecidos para a sustentação da classe dominante.

Diante desse mesmo raciocínio, Mendes (2006) já alertava que a setorização da política de inclusão na área de educação, descontextualizada de políticas de outros setores é um fator que poderia determinar o fracasso desta diante da complexidade que demanda concretizar tal ideologia em um país extremamente estratificado e com grandes desigualdades sociais e culturais.

Nesse sentido, Laplane (2006) nos diz que:

A possibilidade de analisar as condições de funcionamento do sistema educativo, seu papel na reprodução e divisão da sociedade em grupos mais e menos privilegiados, é fundamental para compreender o sentido da prática educativa, de um modo geral, e os sentidos particulares das políticas e ações relacionadas ao ensino. Ela deve permitir aos educadores avaliar as possibilidades de sucesso e estabelecer as prioridades e estratégias a serem utilizadas em cada situação. Isto é particularmente importante no que diz respeito às questões que resistem às tentativas de explicação, às políticas formuladas e às práticas implementadas, como é o caso da inclusão.

[...]

As propostas centradas nos aspectos práticos da inclusão (a formação, o repertório de ensino, os sentimentos dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais) apenas terão chances de sucesso se inseridas numa análise ampla da escola como instituição atravessada por conflitos e demandas contraditórios entre si (p. 712).

A partir disso, apontamos, junto com vários autores da área, uma segunda contradição importante: a defesa da inclusão total com a matrícula de todas as pessoas com deficiência em salas comuns das escolas regulares, atrelada à oferta do AEE como único modelo/proposta/recurso de apoio para tal (KASSAR, 2011; MELETTI; RIBEIRO, 2012; MENDES, 2010; 2015; MENDES; CIA, 2012; 2013; 2014; PLETSCHE, 2009; REBELO; KASSAR, 2017; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2016). Os questionamentos e as críticas a essa opção da PNEEPI assumem três vertentes principais na literatura: a da inviabilidade de um único tipo de serviço atender a demandas de todos os estudantes PAEE em sua diversidade de características e necessidades, a da cobertura insuficiente desse serviço aos estudantes matriculados

na rede pública e, em consequência disso, ao financiamento público das instituições privado-assistenciais para oferta do AEE.

No entanto, antes de discorrer acerca desses questionamentos, traremos uma questão muito pouco discutida, mas que, para o nosso estudo tem grande repercussão, que é a concepção de deficiência dessas propostas.

Kuhnen (2017), ao empreender uma análise acerca das concepções de deficiência nas políticas de Educação Especial brasileiras desde a década de 1970, identifica que, mesmo na atual PNEEPI, na qual a ideia de inclusão como uma proposta de direitos humanos prevê o acolhimento à diversidade e pouco usa a expressão deficiência em seus termos técnicos, mantém-se uma organização da oferta do seu único serviço de apoio, o AEE, pautada no diagnóstico médico. Às vistas da autora, isso se trata de um reforço ao modelo medicalizado na educação, que gera o que tão bem definiu como uma “[...] dicotomia entre normal e patológico metamorfoseada por um discurso da celebração das diferenças e que define deficiência como diversidade ou multiplicidade cultural e social, subsumindo seus aspectos físicos” (KUHNNEN, 2017, p. 340).

Bueno (2016) corrobora esse pensamento, destacando que a proposta do AEE se caracterizar como um atendimento aos estudantes centrado-se nas características de suas deficiências para habilitá-los à participação das atividades pedagógicas da sala comum, se atrela à perspectiva positivista de educação, na qual a pessoa precisa ser “consertada” para integrar-se à escola e à sociedade.

Esclarecidas por esse entendimento, voltemos às discussões que predominam em nossa literatura.

Com relação à primeira vertente, Mendes e Cia (2012) identificam a oferta do AAE limitado às SRM, como uma simplificação dos serviços possíveis de serem desenvolvidos na Educação Especial e destacam que esse formato não se ancora na literatura especializada no tocante à sua efetividade para o atendimento de uma diversidade de necessidades e características do PAEE, indo mesmo na contramão das indicações científicas da oferta de uma estrutura cada vez mais variada de apoios. Nessa mesma direção, Mendes (2010) designa o AEE como um serviço “tamanho único”, uma vez que deve servir a todo e qualquer estudante PAEE, lançando mão dos mesmos formato e recursos para auxiliar na sua escolarização, desde a educação infantil até o final da educação básica, sem considerar as peculiaridades de cada etapa, além das infinitas possibilidades de demandas da própria clientela.

Com isso, o professor do AEE passa a ser o responsável por propor modificações e adaptações para favorecer a participação e aprendizagem de todo esse público na escola regular, dentro de um formato muito mais terapêutico do que pedagógico, em uma ou duas horas de atendimento semanal. Esse suporte, que se direciona muito mais a modificar e a desenvolver as habilidades do estudante PAEE, deve estar associado à proposta de escolarização em classe comum que funciona com uma carga-horária semanal muito superior, em escolas que apresentam péssimos indicadores de qualidade (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2016).

Aliás, as funções do professor do AEE previstas no Art. 13 da Resolução Nº 04/2009 (BRASIL, 2009a), remetem a um profissional versátil em habilidades linguísticas, tal qual a LIBRAS e o Braile; conhecedor de técnicas para adaptação de materiais e atividades para diferentes habilidades motoras e cognitivas; íntimo das tecnologias para a utilização de softwares e aplicativos de acessibilidade, dentre tantas outras competências pessoais, que têm levado os próprios professores a se identificarem como multifuncionais, assim como as salas nas quais devem desenvolver seu trabalho (FUMES et. al., 2014).

Diante dessas questões, o ONEESP, após empreender pesquisas durante quatro anos em dezesseis estados brasileiros, apresentou relatórios que apontaram uma multiplicidade de formas de organização e funcionamento das SRM e grandes desafios para a sua efetividade, indicando a necessidade de desdobramentos dos projetos iniciais em alguns municípios para dar respostas às demandas de formação dos professores envolvidos (MENDES; CIA, 2013, 2014).

Mais especificamente, em um estudo realizado por esse Observatório, com os próprios professores das SRM, que abrangeu 1200 sujeitos em 150 municípios distribuídos por 20 estados brasileiros, além das demandas de formação, Pasian, Mendes e Cia (2017) identificaram questões relacionadas ao não cumprimento do AEE no contraturno, à insuficiência de SRM com relação à quantidade e ao material disponibilizado e à ausência de apoio e interlocução com outros profissionais das áreas de Saúde e Assistência Social.

O cumprimento do contraturno para os atendimentos do AEE é um ponto nevrálgico dessa política e que parece desconsiderar o contexto no qual se insere a educação da maior parte da população brasileira. Primeiro porque temos a dificuldade das famílias em levar o estudante em outro horário para a escola, uma vez que a educação em tempo integral não é uma realidade instituída e as dificuldades com

acessibilidade e transporte ainda são grandes, o que gera, no mínimo, descontinuidade das ações. E segundo, mas deveras importante considerando o papel do AEE, os professores das SRM não têm horário destinado a fazer a interlocução com os demais profissionais envolvidos na escolarização dos alunos que acompanham, já que a demanda de vagas do PAEE é maior do que o número de profissionais e capacidade instalada para atendê-los. Além disso, como a maior parte dos professores da rede têm vínculo em apenas um turno, não encontram com os professores de sala responsáveis pelos seus alunos, mesmo que trabalhem na mesma escola. Essa situação se torna mais grave quando o AEE é ofertado em instituições especializadas da rede privado-assistencial, que em decorrência de sua habitual oferta segregada de Educação Especial, descontextualizada da proposta de educação regular, mantém esses atendimentos dentro dos formatos terapêuticos endógenos à sua organização, na maioria das vezes sem articulação alguma com os objetivos e práticas da escola regular (BUENO, 2016).

Kassar (2011) identifica com isso que mesmo quando todas as exigências legais são cumpridas, ainda há muitos desafios para a implementação da PNEEPI no Brasil.

Quanto a isso, Glat e Pletsch (2012) trazem à tona uma questão importante de interpretação que ocorre em muitas escolas: de que o aluno com deficiência é de responsabilidade exclusiva dos profissionais da Educação Especial. Essa compreensão tem feito com que muitos alunos, mesmo inseridos das salas de aula comuns, sejam excluídos das atividades de aprendizagem propostas para o restante da turma.

Pletsch (2014) também indica que em suas pesquisas identificou outras barreiras na implementação da PNEEPI, como a falta de acessibilidade física nas escolas e de transporte público acessível, a ausência de horários coletivos de planejamento entre professores da classe comum e do AEE, precária qualificação e formação continuada dos profissionais da educação, o que só corrobora os achados de outros autores em períodos anteriores (DOUNIS, 2013; GLAT; PLETSCHE, 2012; LAPLANE, 2015; MATOS; MENDES, 2015).

A segunda vertente crítica sobre as propostas da PNEEPI diz respeito à ausência de contrapartida de apoio à escolarização para a maior parte do PAEE na rede regular de ensino, uma vez que o AEE, único serviço previsto e disponibilizado para tal, além de atender a uma pequena parcela dessa população, não aumentou o seu número de vagas proporcionalmente ao crescimento da demanda (REBELO; KASSAR, 2017). Ao

contrário, vimos pelos indicadores do próprio Ministério da Educação (MEC), que muitas Salas de Recursos implantadas foram desativadas por fatores não esclarecidos à população.

As autoras demonstram que mesmo no auge da implantação das SRM em 2013, quando alcançou a marca de 42.000 estabelecimentos em 19.000 escolas públicas, estas não atendiam nem 50% dos estudantes PAEE matriculados no país. Além disso, mostram, também baseadas em dados do MEC, que em 2016, das 32.000 escolas com SRM, mais de 8.000 estavam fora de uso (REBELO; KASSAR, 2017).

Talvez uma explicação para isso tenha sido detectada nos resultados de diversas pesquisas realizadas no ONEESP no período de 2010 a 2014: o parco investimento na manutenção e melhoria das salas após o incentivo para implantação ofertado pelo MEC até 2013, o que dificulta o trabalho dos professores especialistas e reduz a capacidade de atendimento a alguns estudantes PAEE, principalmente os com necessidades mais elaboradas de aprendizagem e que precisam de acesso à tecnologia assistiva, o que Mazzotta e Souza (2000) consideram como um aspecto mais discriminatório do que inclusivo.

Aliás, os investimentos financeiros, tecnológicos e no tocante à formação de professores que esse Ministério fez na área de Educação Especial nos últimos quatro anos foram quase nulos, sendo os anos após o golpe de 2016 os piores, por trazerem, além disso, uma ameaça de desmonte de toda a proposta de inclusão construída até o momento.

Essa ameaça diz respeito justamente à radicalização da terceira contradição que identificamos no cenário atual: o aumento progressivo da privatização da Educação Especial, principalmente pelo crescimento político e aumento do financiamento das instituições filantrópicas, na contramão do discurso oficial do PNE e demais documentos legais sobre o compromisso público com a inclusão social e escolar e a educação para todos.

O embate acerca dos locais de oferta do AEE tem sido uma das questões mais visíveis dessa ameaça. Quanto a isso, Rebelo e Kassar (2017) identificam no Brasil dois grupos principais: aquele que entende a oferta do AEE primordialmente pelas escolas públicas, tendo as Instituições especializadas apenas como colaboradores da rede complementar da Educação Especial, e um segundo, que defende a manutenção da centralidade destas instituições nas políticas. Esse embate aparentemente

conceitual envolve, mais uma vez, a disputa do destino de recursos públicos para as entidades privado-assistenciais.

Em essência, essa contenda não é novidade nas políticas de financiamento da educação, como vimos anteriormente. A própria opção do AEE como único serviço de apoio à escolarização remete às questões muito mais financeiras do que pedagógicas, mesmo que com isso se limite os direitos das pessoas com deficiência, principalmente para a maior parte dessa população que, sem muitas opções de escolha, depende das definições das políticas públicas para usufruírem deles (KASSAR, 2011; 2012; LAPLANE, 2014).

Vários autores nos falam da tradição do setor privado-assistencial na Educação Especial no Brasil e sua forte influência na definição de políticas públicas, especialmente relacionadas a financiamento de suas ações. Essa abertura, como já discutimos, não traz nenhuma novidade, considerando a centralidade e a valorização destas instituições na oferta da Educação Especial em todo o país, desde seu início. O nos que chama mais a atenção é o seu poder político crescente e onipresente, manifestado nas reviravoltas que os documentos oficiais trazem em todas as esferas, para a manutenção do financiamento público dessas instituições.

O PNE 2014 é um exemplo bem recente desse poder. Já de início, na definição da Meta específica para a Educação Especial, vemos a manutenção da oferta de educação básica e do AEE **preferencialmente** na rede regular de ensino, deixando bem clara a abertura para a vinculação do poder público com as instituições privado-assistenciais. Isso se materializou no PNE, a despeito do registrado no documento base para a sua elaboração, fruto da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, na qual tinha ficado definido que a oferta da educação para as pessoas com deficiência deveria acontecer em escolas regulares, subtraindo o tão questionado “preferencialmente” presente em todos os documentos anteriores (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016; LAPLANE; PRIETO, 2010).

As autoras deixam claro também que a manutenção desse termo só aconteceu por pressão dos políticos vinculados às Instituições filantrópicas, o que mais uma vez demonstra sua penetração no cenário político nacional (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016). Não é à toa que a primeira estratégia desta meta é a garantia do repasse de recursos do FUNDEB para os estudantes que recebem o AEE nestas instituições (BRASIL, 2014).

Cabe ainda destacar as suas três últimas estratégias (4.17; 4.18 e 4.19), que explicitam a promoção de parceiras com as “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público” não apenas para a oferta do atendimento educacional especializado, mas para “ampliar as condições de apoio à escolarização integral”, para aumentar a oferta de formação continuada de profissionais e a produção de material pedagógico acessível, para alargar a promoção da acessibilidade em geral e para agregar o apoio das famílias dos estudantes público alvo da Educação Especial na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

Esse cenário nos ajuda a entender como vem se traduzindo nos últimos anos a intensa relação público-privada dessa área no nosso país. Mesmo com a oficialização do discurso da inclusão plena e com a assunção das matrículas de pessoas com deficiência nas classes comuns pela rede regular de ensino, o Estado vem mantendo e financiando a oferta de Educação Especial em instituições privado assistenciais, nas quais se encontram a maior parte dessas matrículas, inclusive em ambientes segregados (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Nesse sentido, as autoras alertam para a tendência de aumento da participação dessas instituições tanto no financiamento público, como na definição de políticas de Educação Especial. Ainda destacam os limites com o financiamento para a educação e outras áreas previstos à época na PEC 241/2016 que foi aprovada em dezembro do mesmo ano (Emenda Constitucional nº 95/2016) (BRASIL, 2016), como um fator fortalecedor dessa relação.

Esse panorama reflete um momento de transição de governo que ameaça seriamente várias conquistas de direitos sociais em detrimento de propostas mais conservadoras e direcionadas ao crescimento econômico do país, com a defesa explícita ao estado mínimo, mesmo sob os auspícios de um discurso de inclusão social. Ou seja, ao benefício da pequena elite brasileira de políticos e empresários e ao prejuízo da maior parte da população que depende das políticas públicas essenciais, como no caso da educação.

A proposta de modificação da PNEEPI em 2018 é um exemplo disso. Foi coordenada por um grupo que não ouviu as pessoas com deficiência nem os estudiosos da área; colocada em discussão com consulta pública por um tempo exíguo, no apagar das luzes de um governo golpista e com propostas sutis de modificações sem nenhuma fundamentação, como a possibilidade de oferta de

Educação Especial em salas e escolas especiais e a ampliação do PAEE de forma indiscriminada, sem prever aumento de recursos para tal.

Entendemos que a inclusão escolar de pessoas com deficiência sempre enfrentou desafios e contradições diante das propostas de avaliação da educação com o uso de indicadores, em um modelo que promove e incentiva a competitividade e que homogeneiza os estudantes com currículos engessados e de base comum para todo o Brasil.

Também compreendemos que o nosso país nunca alcançou plenamente o ideário do estado do bem estar social e que há muitos anos vem reconfigurando as suas ações para “enxugar a máquina”, numa perspectiva de estado mínimo, no qual não há garantia de proteção social e se fortalece a ação da iniciativa privada, em especial do terceiro setor, em nome da globalização e do desenvolvimento econômico (KASSAR, 2011; MAZZOTTA; SOUSA, 2000).

No entanto, o contexto nacional atual nos remete a uma grande insegurança acerca das referências políticas e econômicas que ditarão o que será considerado “melhor” para as pessoas com deficiência e para a sociedade, como vimos acontecer em outros momentos da nossa história e que geraram períodos de segregação dessas pessoas, especialmente nos espaços escolares com perspectiva assistencialista e medicalizada, sem nenhuma garantia de desenvolvimento escolar, pessoal ou social.

Com isso é importante destacar que a visão crítica que aqui apresentamos com relação às políticas de inclusão e educação de pessoas com deficiência não tem o propósito de desmerecer as mudanças que ocorreram até então nessa área, mas de compreender como se constituíram histórica e culturalmente, para empreendermos uma análise consistente com a realidade com a qual nos deparamos na nossa pesquisa e pensarmos novas propostas de trabalho.

Aparte termos nossas convicções acerca do muito que ainda precisa ser modificado para que alcancemos de fato uma escola e uma sociedade inclusiva e o quanto isso é difícil de se concretizar na perspectiva do modelo capitalista no qual vivemos, concordamos com Mendes (2010), que a inclusão é uma questão ética, moral e inquestionável. Queremos dizer com isso que, apesar de entendermos o longo caminho que ainda precisamos percorrer como humanidade para alcançarmos a equidade e a justiça social, entendemos também que não devemos tolher esforços científicos, políticos e pessoais na tentativa de trilhá-lo de maneira criativa, propositiva

e inovadora para deixá-lo mais fácil de percorrer aos que vierem depois de nós ao encalce desse mesmo objetivo.

Na sequência, fazemos uma breve análise de como as políticas de inclusão estão sendo aplicadas no estado de Alagoas e mais especificamente na sua capital Maceió, para nos aproximarmos do contexto no qual desenvolvemos as interlocuções da nossa pesquisa.

1.2 Educação Especial em Maceió – o contexto e as condições objetivas do nosso cenário local

Finalizando essa etapa de reflexão acerca das concepções que permeiam a Educação Especial na perspectiva da inclusão, apresentamos como esta se organizou historicamente em Maceió e tem se traduzido nas práticas escolares dos dias atuais, a partir das políticas nacionais e locais para a área.

É de domínio público que Alagoas tem desfilado dentre os piores indicadores nacionais em várias áreas, inclusive a educação. Prova disso são os resultados alcançados pelas escolas públicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mesmo tendo atingindo as metas determinadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos últimos ciclos avaliativos para os anos iniciais do ensino fundamental, permanece dentre os piores resultados do país, tendo saído da última/penúltima colocação apenas em 2017. A situação se agrava na etapa do ensino médio, na qual os resultados são ainda piores e abaixo das já medíocres metas estabelecidas (INEP, 2018)¹⁷.

Imerso nesse cenário, o município de Maceió, mesmo sendo a capital alagoana, não se encontra nem entre os melhores indicadores do estado em nenhuma das etapas da educação básica. Isso já nos mostra que a educação não vem sendo uma prioridade para os poderes públicos estadual e municipal, mesmo quando muitas de suas políticas públicas dessa área tenham sido programadas para o alcance dos indicadores, que como sabemos, determinam uma parte do financiamento Federal destinado aos estados e municípios a partir dos programas e projetos do MEC.

Ao final, vimos que esses indicadores fazem parte de um mecanismo federal de controle e avaliação para dar respostas acerca das metas de educação elaboradas em acordos internacionais e fomentados por agências multilaterais, com as quais o

¹⁷ Maiores informações sobre o IDEB de Alagoas e de Maceió no site do INEP - <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1537584>

Brasil se relaciona para conseguir manter-se no mapa do mercado financeiro mundial. Dessa forma, como constatamos anteriormente, desenvolvidos em e para uma lógica do capital, na qual muitas vezes os interesses pedagógicos são suplantados pelos financeiros, na perspectiva de um estado mínimo, que envolve a redução de investimento público em áreas essenciais como a Saúde e a Educação.

Entendemos também que esse tipo de política em um estado que coleciona péssimos indicadores, como o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país (IBGE, 2018), que tem quase 60% da população em situação de pobreza e pobreza extrema (IBGE, 2018), 21% de analfabetismo e uma economia fortemente assentada nos recursos de programas sociais de distribuição de renda do Governo Federal (MACEIÓ, 2015), não tem como render resultados diferentes, uma vez que a maior parte da população depende dos serviços públicos de saúde e educação. Com a necessidade de universalizar o ensino e o parco investimento destinado às escolas e suas equipes, a educação pública alagoana e maceioense ficam muito a desejar em qualidade.

O que presenciamos como resultado dessas políticas nas escolas ligadas ao poder público municipal, é um descaso com a infraestrutura dos espaços escolares, mesmo que se digam acessíveis e após inúmeras reformas; escassez de material didático pedagógico; professores mal remunerados, alguns com vínculos precários de contratação por hora-aula, sem remuneração por horários coletivos de planejamento e formação, além de sobrecarregados pelos inúmeros projetos e programas impostos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que cobra bons resultados dos estudantes, a despeito de tudo isso.

Atualmente, a SEMED, alinhada ao do governo Federal, em seu discurso oficial aponta para uma educação como forma de superação da histórica e enraizada desigualdade social que caracteriza fortemente o município de Maceió; para o desenvolvimento social, cultural e intelectual da população e para o fortalecimento da cidadania e democracia (MACEIÓ, 2015). Além disso, afirma seu compromisso com uma educação inclusiva como pilar do desenvolvimento, baseado na Agenda 2030 lançada na reformulação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS)¹⁸ em 2015 que em seu quarto objetivo propõe: “Garantir a educação

¹⁸ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS), orientarão as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional por um período de quinze anos (2015-2030) em diversas áreas como saúde, educação, erradicação da pobreza, crescimento econômico inclusivo, dentre outros. Mais informações sobre os

inclusiva de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”

Nesse sentido, o município de Maceió hoje atua na perspectiva da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de acordo com o proposto na Política Nacional de 2008 e afirma seu compromisso com a meta 4.5 do objetivo supracitado dos ODS, que propõe: “eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”¹⁹

Tal conceito, ainda longe de se tornar uma realidade, se desenvolveu em uma história recente da Educação Especial no município, que teve início entre as décadas de 1970 e 1990, com a construção de duas escolas especializadas – A Escola Estadual Ciro Accioly, para pessoas cegas e o Centro de Educação Especial Profª Wandete Gomes de Castro, para pessoas com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento e com a criação do Departamento de Educação Especial (DEE) em 1986, atual Coordenadoria Geral de Educação Especial (CGEE), vinculada à Diretoria de Gestão Educacional (DGE) da SEMED (CALHEIROS; FUMES, 2012; MACEIÓ, 2015; 2016a).

Na sequência, em consonância com o Movimento Nacional de Integração, a Educação Especial em Maceió passou a ser ofertada em salas especiais em escolas da rede municipal, criadas no início dos anos 1990, conjugada ao atendimento educacional especializado para surdos e com deficiência visual em escolas-polo e à oferta do serviço de professores itinerantes para atendimento a estudantes com deficiência intelectual no turno da noite (CALHEIROS; FUMES, 2012; MACEIÓ, 2015; 2016a).

Em paralelo a isso, como prática comum em todo o Brasil, os serviços de reabilitação das instituições privado-assistenciais também se envolveram na oferta de educação para pessoas com deficiência em escolas especiais vinculadas a sua própria estrutura. Esse serviço, ofertado como mais um recurso para o processo de reabilitação e interação social, muitas vezes ocorria desconectado da proposta educacional esperada em uma escola regular e se propunha a objetivos muito mais

ODS, no site: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ODS.aspx>>.

de socialização do que de educação propriamente dita. Fica clara a manutenção desse sistema segregado, mesmo quando já não seria mais esperado, como constatado por Fumes *et. al.* (2014, p. 74):

Destaca-se que o atendimento em salas especiais de alunos com deficiência intelectual ocorria nos casos em que o comprometimento intelectual não era tão severo, ao passo que os casos mais graves continuavam a ser educados em instituições especializadas filantrópicas.

Apenas no início dos anos 2000, as salas especiais das escolas municipais foram paulatinamente sendo transformadas em Salas de Recursos, após um período de sensibilização e formação desenvolvido pelo então DEE junto às equipes das escolas que abrigavam as salas especiais, em atendimento às orientações das “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” de 2001 (MACEIÓ, 2015).

Para a concretização das determinações contidas nas Políticas Públicas Nacionais para a educação inclusiva no tocante a infraestrutura, contratação e formação de profissionais, o município de Maceió sempre se apoiou nas ações do MEC e no estabelecimento de parcerias e convênios, inclusive com as instituições privado-assistenciais (MACEIÓ, 2016a). Assim, as ações implementadas pela rede municipal no âmbito da Educação Especial a partir das políticas do MEC, foram: “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, “Programa Escola Acessível”, “Projeto Livro Acessível”, “Transporte Escolar Acessível”, “BPC na Escola” e “Formação Continuada de professores na Educação Especial”.

Com o intuito de atender ao início da política de utilização de Salas de Recursos como apoio à escolarização dos estudantes da Educação Especial, o município realizou um único concurso público, no ano de 2006, para suprimento dos recém-criados cargos de Professor-Instrutor para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Professor-Intérprete de LIBRAS e Professor da Sala de Recursos (MACEIÓ, 2016a).

No entanto, a formação de professores só passou a ser pautada na utilização destas Salas como apoio à educação regular, a partir da oferta do “Programa de Formação Educar na Diversidade” do MEC e da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008), quando estas se constituíram em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com o objetivo de abrigar a atual proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (CALHEIROS; FUMES, 2012; MACEIÓ, 2016a).

Apesar da implantação das Salas de Recursos ter sido iniciada em Maceió em 2005, o crescimento em número de salas ocorreu apenas nos anos de 2008 a 2010, em decorrência do incentivo do MEC por meio do “*Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*”, que mobiliava e equipava esses ambientes para a oferta do AEE, devendo o município se responsabilizar pela disponibilidade de estrutura física e destinação de recursos humanos para seu funcionamento (FUMES, et. al., 2014). A adequação arquitetônica das escolas para atender aos estudantes PAEE também só teve início nas escolas que tinham SRM a partir de 2009, por meio da destinação de recursos do “*Programa Escola Acessível*”, também do MEC (MACEIÓ, 2016a).

Nesse sentido, houve um aumento progressivo de SRM nas escolas públicas municipais de Maceió. Em 2015 eram 73 salas, nas quais trabalhavam 82 professores especializados e eram atendidos 863 estudantes PAEE (MACEIÓ, 2016a). No entanto, 16 estavam desativadas por motivos não esclarecidos nos documentos oficiais do município, mas atribuídos por Fumes *et. al.* (2014) após pesquisa com os próprios professores especialistas da rede, à ausência de recursos e condições mínimas de infraestrutura como instalação elétrica e acessibilidade arquitetônica da sala e da própria escola, além de carência de professores especialistas. Essa informação nos mostra o pouco investimento financeiro destinado à Educação Especial pela gestão municipal, mesmo para garantir minimamente as contrapartidas dos programas financiados pelo Governo Federal.

Confirmando a tendência de privatização da Educação Especial que vimos ser comum no Brasil, em 2015 a SEMED firmou convênio com quatro instituições privado-assistenciais, a saber: Associação Pestalozzi de Maceió, Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais (AAPE), Fundação Casa do Especial (FUNCAE) e Centro de Desenvolvimento Família Down (Fam-Down). Segundo os documentos oficiais da própria SEMED, esses convênios tinham por objetivo “[...] garantir o direito de todos os estudantes com deficiência na escola a uma educação de qualidade” (MACEIÓ, 2015, p. 56), com a oferta de AEE para 660 estudantes, sob a responsabilidade de 20 profissionais destas instituições, que também estariam recebendo a formação continuada ofertada pelo DEE aos professores especialistas da rede municipal (MACEIÓ, 2016a).

Em uma análise rápida e superficial dessas informações, já podemos identificar uma desproporção quanto ao número de estudantes atendidos e de professores

especialistas em cada rede. Em 2015 havia 863 estudantes sendo atendidos por 82 professores da rede pública, o que dava uma média de 10,5 alunos/professor, enquanto na rede privado-assistencial essa proporção era o triplo, passando para 33 alunos/professor, uma vez que havia 660 estudantes sendo atendidos por 20 profissionais. Em 2017, de acordo com informações da própria CGEE, o número de matrículas cresceu e a desproporção também: dos 2.494 estudantes PAEE atendidos no AEE, 1.804 estavam sob a responsabilidade de 100 professores de SRM públicas, numa razão de 18 alunos/professor, enquanto que na rede filantrópica, 690 para apenas 13 professores especializados, o que representava uma relação quase impensável de 53 alunos/professor (MACEIÓ, 2018a).

Podemos relacionar essa desproporção a uma série de questões, mas elencaremos as que ficam mais claras pelo que conhecemos dessa realidade. Em primeiro lugar temos as péssimas condições de funcionamento das SRM das escolas públicas que não recebem investimento da gestão municipal e sobrevivem com os resquícios de materiais provenientes da sua implantação pelo MEC e de recursos desenvolvidos pelos próprios professores, em oposição às instituições filantrópicas que nunca deixaram de ser financiadas pelo poder público e, sem compromisso com a burocracia do serviço público, podem investir esses recursos, mesmo que minimamente, em infraestrutura e material.

Por outro lado, temos uma prática histórica dessas instituições em ofertar a Educação Especial nos moldes da reabilitação, que se traduz em atendimentos semanais, aligeirados e muitas vezes em grupo, para potencializar o tempo dos profissionais e aumentar a sua produção, o que consequentemente aumenta os valores repassados pelo poder público. Na contramão disso, segundo informações colhidas na nossa pesquisa com a equipe técnica da Educação Especial da SEMED, o AEE realizado nas escolas tem um formato de trabalho prioritariamente individual, com frequência de um ou dois dias na semana e duração de 50 minutos a uma hora, de acordo com as demandas e possibilidades de cada estudante. Além disso, os professores especialistas da rede atendem os estudantes PAEE de segunda a quinta-feira, uma vez que a sexta-feira é destinada às formações e articulações com os demais profissionais que trabalham com estes.

Outro contrassenso que encontramos aqui é a inversão de papéis entre as instituições filantrópicas e a rede pública no quesito formação de professores, uma vez que a Resolução Nº 01 de 2016 do Conselho Municipal de Educação de Maceió

(COMED), em seu capítulo VIII, que trata dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, prevê que estes devem colaborar com a formação dos profissionais da rede e não o inverso, como podemos verificar na disposição abaixo.

Art. 53. Compete aos Centros de Atendimento Educacional Especializado:

[...]

IV – Colaborar com a Rede Pública de Ensino, na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns, nas salas de recursos multifuncionais e centros de AEE e apoiar a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (MACEIÓ, 2016b).

Dessa forma, observamos quão forte é a relação da gestão municipal com as instituições privado-assistenciais, o que é afirmada ostensivamente no Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio de 2015-2025.

O PME/Maceió 2015 não traz as três últimas estratégias específicas afirmando a necessidade de parceria com as instituições privado-assistenciais de forma clara como vimos ocorrer no PNE 2014 e coloca o texto da garantia de repasse de recursos a estas como sua última estratégia. A uma leitura mais superficial, isso até pode ser considerado positivo, no entanto, comparado com os Planos Nacional e Estadual de Educação (PEE) é o único documento que não se compromete explicitamente quanto à garantia de “articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”, presentes na estratégia 4.8 do PNE e do PEE/AL. Só com isso já cabe o questionamento se realmente existe o compromisso de oferta de AEE nas escolas regulares do Município, uma vez que sabemos do aumento das vagas de AEE nas instituições filantrópicas, que se moldam ao formato de oferta terapêutica, com compromisso com a produção de inúmeros atendimentos para garantia de financiamento e nenhuma possibilidade de articulação com as mais diversas escolas das quais as crianças são provenientes (BARBOSA; FUMES, 2018; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016;).

Para completar esse disfarçado compromisso com as instituições filantrópicas, observamos que a possibilidade de recorrer a estas como “parceiras”, além da já citada, está contemplada em cinco das vinte e quatro estratégias formuladas pelo Município, sob a denominação de “organizações comunitárias e não governamentais” ou “instituições privadas filantrópicas, comunitárias sem fins lucrativos”. Da mesma forma, chama a atenção o uso recorrente do termo “articulação interinstitucional e multidisciplinar”, sem o devido esclarecimento acerca a que setores se refere,

cabendo, sem dúvida, a interpretação do cabimento destas instituições filantrópicas também nessas estratégias, uma vez que normalmente oferecem serviços de reabilitação, portanto vinculados ao setor da Saúde, em equipes multiprofissionais, que atenderia à multidisciplinaridade sem muitos questionamentos.

Além disso, o PME/Maceió 2015 mantém uma ideia de colaboração entre as esferas, que está presente nas concepções iniciais do PNE 2014, mas em nenhum momento aparece no PEE/AL 2015, com quem o Município conclama a maior parte das parceiras, o que já nos remete a um discurso dissociado de possibilidades práticas de consecução.

Outro ponto que nos chama a atenção no PME/Maceió 2015 é o compromisso com uma clientela não prevista nos PNE 2014 e PEE 2015 em sua estratégia 4.19, a saber: a de “estudantes com ou sem deficiência permanente ou temporária, que por razões de adoecimento ou internações prolongadas passem por longos períodos de afastamento das suas escolas”. Com isso, o Município de Maceió se compromete, além da oferta da Educação Especial aos estudantes PAEE, com o atendimento a essa clientela, assegurando-lhes “acompanhamento de estudos no ambiente hospitalar e/ou doméstico, percurso curricular flexível, avaliação adequada ao seu processo de tratamento de saúde, aproveitamento de estudos, reclassificação e progressão, em todas as modalidades e etapas de ensino”.

O PME/Maceió 2015, além disso, também aponta para a oferta de tecnologia Assistiva aos estudantes PAEE, e no item 4.11, que fala da oferta de LIBRAS, acrescenta “a oferta de recursos de comunicação alternativa, e as metodologias dos programas TEACCH e PECS -sistema de comunicação por troca de figuras para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.

Entendemos ambas as proposições como interessantes e pertinentes à ideia de inclusão e de suporte a todos os tipos de necessidade de escolarização que os estudantes possam vir a apresentar, mas refletimos que vindas de uma gestão que pouco investe na Educação Especial e que no mesmo documento não prevê a destinação de recursos próprios para essa área (BARBOSA; FUMES, 2018; MACEIÓ, 2015), nos perguntamos como e por quem essas estratégias podem ser colocadas em prática.

Observamos que, acompanhando a tendência nacional, o número de estudantes PAEE tem crescido em Maceió nos últimos anos. Só de 2014 para 2017, essa população cresceu mais de 50%, passando de 2.168 para 3.309. Esse aumento foi

atribuído pela própria SEMED à implementação da matrícula on-line, em 2015, que permitiu acesso a muitos estudantes a quem ainda era negada a primeira matrícula em detrimento de suas deficiências e do argumento da falta de estrutura e pessoal especializado (MACEIÓ, 2016a; 2018a). Nos últimos três anos a SEMED também vem recebendo apoio técnico e formativo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/ONU) e a partir dessa parceria, publicou, em 2016, o “*Guia de Educação Especial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió: Princípios, orientações e práticas*”, com o objetivo de orientar os professores e estimular a educação inclusiva nas escolas (MACEIÓ, 2016a; 2018b).

Ainda assim, vemos que, assim como no restante do país, o número de pessoas com deficiência fora da escola em Maceió é grande, o que foi reconhecido pela gestão no próprio documento do PME 2015-2025, como podemos ver a seguir:

O diagnóstico aponta que a matrícula ainda não atende a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, e é necessário aprofundar uma política mais efetiva de inclusão no município. O desafio do Sistema Municipal de Ensino de Maceió é, pois, garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o direito à educação e ao atendimento especializado dentro da escola comum, com apoio das Salas de Recursos Multifuncionais, ou fora da Escola regular, em Instituições especializadas e serviços clínicos como atendimento complementar e/ou suplementar, porém, não substitutivo ao Sistema Regular de Ensino (MACEIÓ, 2015, p. 56).

Mesmo com a definição de que o suporte aos estudantes PAEE seria o AEE ofertado nas SRM das escolas públicas e nos serviços das instituições privado-assistenciais, vimos no mesmo período, o acréscimo de apenas 20 professores especializados na rede pública e de cinco SRM, além de um decréscimo de sete profissionais vinculados às instituições filantrópicas (MACEIÓ, 2018a). Some-se isso ao desconhecimento do total de SRM em funcionamento atualmente, devido a deterioração já citada por falta de manutenção da gestão municipal dos recursos e equipamentos fornecidos pelo MEC no programa de implantação de SRM.

Do ponto de vista de destinação de recursos humanos para a Educação Especial, o único acréscimo nos últimos anos foi do Profissional de Apoio Escolar (PAE), em substituição aos poucos auxiliares de sala existentes antes da definição da obrigatoriedade de oferta desse profissional na Lei Brasileira da Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015). Mesmo com um número crescente de PAE nas escolas da rede municipal, que saltou de 20 em 2013, para 368 em 2017 (MACEIÓ, 2018a), nunca

houve concurso para contratação de efetivos, havendo uma vinculação precária destes com a gestão (BARBOSA; FUMES, 2018). Em 2018 esse vínculo de trabalho ficou ainda mais deteriorado pela decisão da SEMED em proceder a contratação de estagiários por meio de uma agência intermediadora de estágios para desempenhar as funções de PAE.

Dessa forma, muitos PAE que trabalhavam há algum tempo nas escolas e já tinham recebido formação, saíram por não estarem vinculados a nenhuma Instituição de Ensino Superior (IES), o que não os deixavam aptos a vaga de estagiário, mas principalmente pela redução drástica da remuneração, que passava agora a ser uma mera bolsa de estágio, sem valores predeterminados pela respectiva Lei (BRASIL, 2008d). Em decorrência disso, houve um hiato de tempo até a substituição dos antigos PAE pelos estagiários, deixando vários estudantes PAEE fora da escola por meses, além da possibilidade de trocas constantes destes, devido às adequações necessárias para compatibilização com suas atividades acadêmicas e do encerramento dessas com a formatura e conseqüente desligamento do estágio.

Considerando que os PAE fazem parte do público restrito de profissionais da educação que recebem alguma formação para a Educação Especial, vemos essa vinculação precária e provisória como mais um desafio para a rede municipal, que está sempre em situação de renovação de seu quadro de profissionais e conseqüentemente, reiniciando a formação destes.

No tocante a essa questão da formação, vimos que o município também não avançou muito em termos de público e de proposta. A formação continuada ofertada pelo DEE da SEMED que teve início em 1999, com o intuito de sensibilizar e convencer os professores acerca da importância da inclusão escolar, foi posteriormente vinculada às etapas do “*Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*” e às versões do “*Projeto Educar na Diversidade*”, ambos do MEC, sem, no entanto, atender a todos os professores da rede.

De acordo com Barros (2010), que empreendeu uma pesquisa acerca da opinião dos professores da Educação infantil e do Ensino Fundamental a respeito de uma formação com o tema da inclusão ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió, a oferta desses “pacotes de formação” por vezes foi destinada apenas a gestores, outras para professores especialistas, algumas apenas para professores que já atendiam a alunos com deficiência e poucas para os profissionais da rede em geral. Esse formato gerou dificuldade na propagação das ideias e dos

conceitos da educação inclusiva para o coletivo de professores da rede e a autora identificou que, apesar de serem desenvolvidos trabalhos sobre este tema desde 1999, ainda havia professores à época que desconheciam o significado da inclusão como proposto pelas convenções internacionais e documentos oficiais.

Na atual gestão, a formação ofertada pela CGEE, que substituiu o DEE em 2015, apesar de apresentar um leque maior de temáticas e público, como podemos identificar na Figura 01, é centrada na equipe técnica dessa coordenadoria, não atende aos profissionais da rede como um todo e ocorre fora dos espaços escolares, muitas vezes descontextualizada das práticas pedagógicas (FUMES, et. al., 2014; BARBOSA; FUMES, 2018; MERCADO; FUMES, 2018). O principal público é o de professores do AEE e de PAE, que se revezam às sextas-feiras em encontros de formação quinzenais, em geral conduzidos por especialistas e com temas direcionados às diferentes deficiências. Além disso, a proposta permanece com o foco de sanar as lacunas da formação inicial (FUMES, et. al., 2014), que, nos cursos de Pedagogia ofertados pelas IES de Alagoas, segundo Mercado e Fumes (2018), ainda ocorre basicamente por meio de uma disciplina eletiva.

Outras pesquisas recentes com os profissionais da Educação Especial das redes públicas de Maceió e Alagoas, revelaram que os mesmos continuam apontando necessidades semelhantes às encontradas por Barros em seu estudo de 2010.

No estudo de Fumes, et. al. (2014), os professores do AEE ressaltaram a falta da continuidade do processo formativo, o distanciamento entre teoria e prática e sua falta de articulação com processos reflexivos que poderiam contribuir com mudanças na ação docente quanto à inclusão.

A pesquisa de Mercado e Fumes (2018), também com professores do AEE, revelou um processo formativo distante da realidade escolar, basicamente calcado na execução de recursos pedagógicos e de acessibilidade, por mediação dos facilitadores especialistas e sem interlocução com o restante da equipe escolar, com quem poderiam de fato dialogar sobre as demandas cotidianas e buscar soluções para os desafios particulares.

Da mesma forma, os professores do AEE das redes municipal e estadual, entrevistados por Damato e Moliterni (2018), salientaram a importância da formação para todos os componentes da equipe escolar, especialmente em serviço, para se tornar possível a elaboração de repostas às demandas locais e cotidianas da inclusão, assim como a diminuição das barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, além

da eliminação da estigmatização e discriminação com relação às pessoas com deficiência na escola e na sociedade em geral.

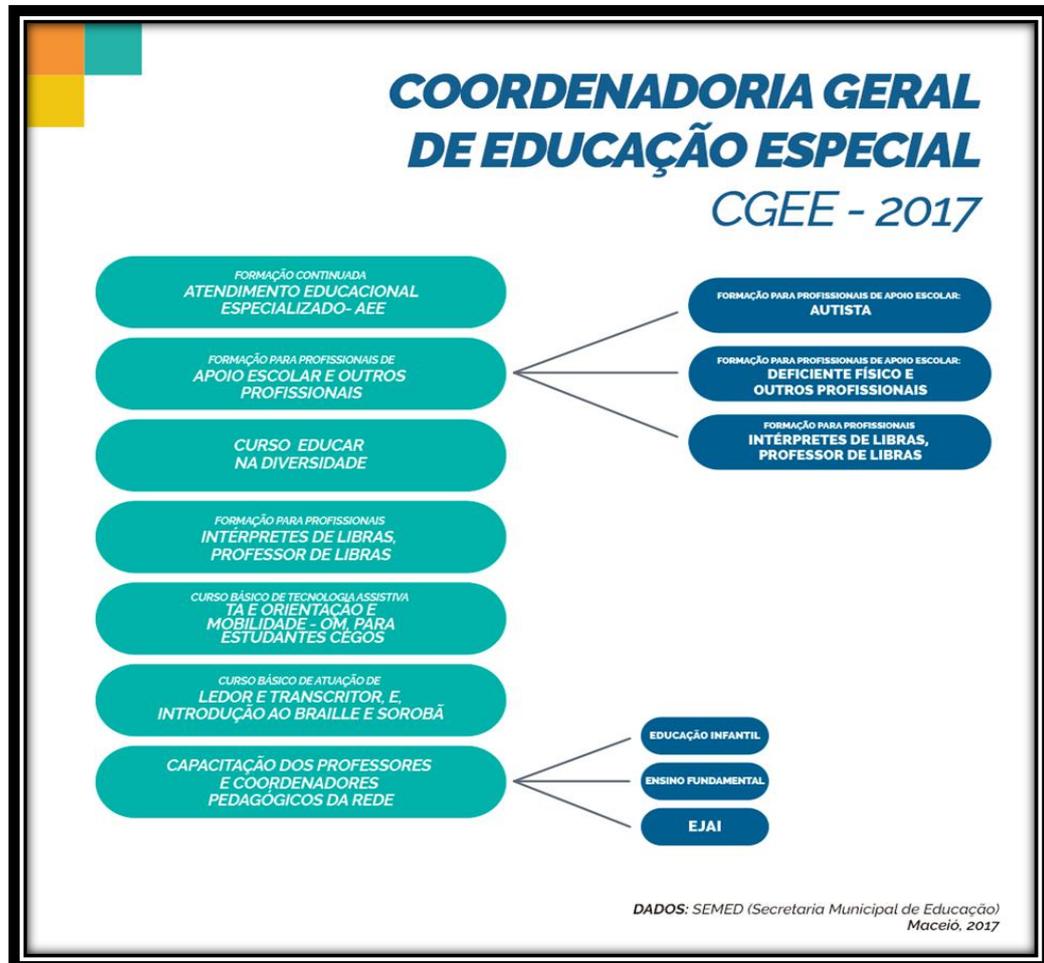


Figura 01 – Ações de formação da Coordenação Geral de Educação Especial. Fonte: MACEIÓ (2018b).

Outro ponto que nos chama a atenção e que interfere sobremaneira na condução de todo esse processo, em comum acordo com Barbosa e Fumes (2018), é que todas as ações formativas são conduzidas pela equipe técnica da CGEE, composta por uma coordenadora e apenas doze profissionais, que por sua vez só possuem formação em nível de pós-graduação e não contam com um aprimoramento de formação contínua para embasar os seus trabalhos. Além disso, trata-se de uma equipe sobrecarregada de tarefas, que envolvem, além da oferta da formação continuada, o acompanhamento e o monitoramento de 142 escolas da rede municipal e das instituições filantrópicas conveniadas e suas respectivas SRM, o gerenciamento dos programas de inclusão do MEC, além da participação em inúmeras comissões

internas de proposição, avaliação e monitoramento da SEMED e do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (MACEIÓ, 2018a).

Com isso, entendemos que a precariedade da Educação Especial não se localiza apenas nas escolas, mas se repete na esfera técnica e administrativa da própria SEMED, que não investe na contratação de recursos humanos para compor a equipe da CGEE, que por sua vez já perdeu o status de Departamento, o que ocasiona ainda menor possibilidade de acesso a financiamento e participação no orçamento anual dessa pasta.

Mais uma vez concordamos com a análise de Barbosa e Fumes (2018), que afirmam ser preponderante a criação de cargos públicos, o aumento de destinação de recursos financeiros e ampliação de recursos humanos da equipe técnica da Educação Especial, para melhorar o suporte aos professores do AEE e para que a formação hoje ofertada exclusivamente para os professores especialistas e PAE possa ser estendida a todos os professores e demais profissionais da rede.

Nesse sentido, concluímos com a ponderação de que o patente aumento do número de matrículas de estudantes PAEE nas escolas da rede pública de Maceió deve ser analisada com mais cautela do que comemoração, como tem feito a gestão municipal nos últimos anos. Se a primeira barreira do acesso começou a ruir a partir de estratégias como a implementação da matrícula on-line, muitos ainda são os desafios para a permanência e aprendizagem desses alunos na escola regular.

Não podemos deixar de considerar que os alunos PAEE estão inseridos em escolas que já se mostraram insuficientes para o desenvolvimento dos demais estudantes também. A falta de investimento e o descaso com a educação em Maceió e Alagoas é uma característica histórica de governantes ligados às oligarquias e aos feudos da cultura sucroalcooleira, que reproduzem as práticas de manipulação da população com a manutenção de altos índices de pobreza e ignorância, para se perpetuarem no poder.

Enquanto esse ciclo político não for rompido de vez, a educação, que já serve à lógica do mercado e se direciona para ele em níveis nacionais, não será ofertada de forma equitativa à população alagoana e maceioense. Estratégias já conhecidas como a oferta de educação em tempo integral, professores com boa remuneração e valorizados, planejamento coletivo da escola para todos os alunos, trabalho colaborativo entre a equipe escolar e participação das famílias na comunidade

escolar, são apenas exemplos que poderiam beneficiar a todos os alunos, independentemente de suas condições.

Mas se tratam de ações que devem ser pautadas em políticas públicas locais e não apenas federais; elaboradas e executadas de forma a atender as situações particulares de cada escola, de cada território, de cada comunidade. Além disso, tudo depende de financiamento e destinação de recursos também calculados em torno das necessidades e peculiaridades, e não apenas atrelados a indicadores de desempenho das escolas e dos alunos, que por si só já são contrários à ideia da equidade, uma vez que são pautados na lógica da meritocracia, na qual os melhores recebem mais e aos que apresentam dificuldades, pouco é destinado, piorando ainda mais a injustiça e as disparidades sociais.

Diante desse cenário, compreendemos que as políticas públicas para a inclusão devem ser retroalimentadas por evidências científicas com proposições de outros formatos de trabalho na escola além da oferta única do AEE, que já se mostrou insuficiente. Outrossim, inspiradas na ideia de Mazzotta e Sousa (2000) acerca da paradoxal “variedade na unidade e a unidade na variedade como condição da vida humana” (p. 100), e da conseqüente necessidade da “participação social de todos na produção, gestão e fruição dos bens e serviços de uma sociedade democrática” (ibidem), apresentamos, a partir do próximo capítulo, como desenvolvemos nossa proposta de pesquisa colaborativa junto a uma rede de apoio à inclusão de uma estudante com paralisia cerebral em uma escola regular.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo nos dedicamos às definições acerca do método empregado durante o desenvolvimento da nossa pesquisa. Iniciamos com um breve arrazoado da nossa base metodológica baseada no Materialismo Histórico Dialético (MHD)²⁰ de Marx e nas concepções da Psicologia Sócio-Histórica (PSH)²¹ de Vigotski.

Na sequência, discorreremos sobre a abordagem utilizada no nosso estudo empírico, a Pesquisa Colaborativa, apresentando seus princípios e procedimentos, de forma a relacioná-las aos pressupostos teórico-metodológicos supracitados.

Apresentamos ainda os procedimentos e os instrumentos utilizados em campo, descrevemos como chegamos ao local e aos sujeitos que participaram do processo, assim como as características do local e dos sujeitos. Trazemos ainda a perspectiva teórica dos procedimentos utilizados na construção do material empírico e como estes foram aplicados no contexto da nossa pesquisa, a proposta de análise deste material e por fim as categorias teóricas do MHD e da PSH com as quais dialogamos nesse processo.

2.1 Materialismo Histórico Dialético e Psicologia Sócio-Histórica: breves considerações sobre método, instrumento e resultado

Fazer considerações acerca do Materialismo Histórico Dialético implica em falar sobre os escritos de Karl Marx ao criticar a ideologia e a filosofia alemãs de meados do século XIX.

Àquela época, Marx propôs um materialismo e uma dialética livres da ideologia predominante, essencialmente religiosa, criticando inclusive alguns autores, como Hegel e Feuerbach, que em suas proposições mantinham a dialética e a atividade material humana desconectadas da objetividade e relacionadas principalmente às

²⁰ Apesar de alguns autores distinguirem o materialismo histórico (relacionado às estruturas e instituições sociais) do materialismo dialético (relacionado à natureza) ao discorrerem sobre o método marxista, neste trabalho utilizaremos o termo **materialismo histórico dialético**, por concordarmos com Newman e Holzman (2014) de que esta expressão sintética representa mais fielmente a teoria de Marx, não distorcendo-a de forma dualista.

²¹ Em todo o nosso texto optamos pelo uso da designação **psicologia sócio-histórica** em detrimento a usual denominação da escola Russa de Vigotski como histórico cultural, baseadas no rebatizado da teoria feito por Leontiev em 1934 (PRESTES, 2010) e na definição de Silvia Lane, que de acordo com Sawaia e Maheirie (2014 p. 02) “[...] considerou ser aquele o melhor conceito por julgar que a palavra social reforça a concepção marxista de sociedade atravessada pela luta de classes e a vigotskiana de materialidade e historicidade do fenômeno psicológico. Mas, ao denominar de sócio-histórica a teoria, tinha também a intencionalidade de mostrar sua relação com a teoria vigotskiana, demarcando uma flexibilidade teórica ao construí-la à luz de pesquisas sobre nossa realidade, especialmente, as que demonstram de forma crucial a exploração e a dominação.”

percepções sensoriais, deslocadas da realidade objetiva. Além disso, outro ponto nodal apontado por Marx em *Teses sobre Feuerbach*, de 1845, foi a proposição do sentido unidirecional da relação do homem com a natureza, sem considerar as modificações que o próprio homem provoca na natureza e que também constituem sua transformação subjetiva na atividade objetiva (MARX, 1999).

Nesse sentido, observamos em suas publicações deste mesmo período e consequentes, a proposição do método no Materialismo Histórico Dialético, com as reconfigurações acerca do entrelaçamento das categorias concretude, historicidade e consciência, além de materialismo e dialética, situados em uma crítica à sociedade capitalista burguesa e em uma proposta de trânsito da organização social para o socialismo e, por fim, para o comunismo.

Da mesma forma que Marx e baseado em seus escritos, no início do século XX, Lev Semionovitch Vigotski empreendeu uma crítica à psicologia do seu tempo, considerada dualista em seus métodos de estudo e teorias acerca das funções mentais superiores, baseados em experimentos do tipo estímulo-resposta, ou que não usavam método algum e pouco tinham avançado na análise dos fenômenos mais elementares e além das aparências de fenômenos complexos.

Após estudar com afinco as proposições marxistas, Vigotski trouxe as categorias do Materialismo Histórico Dialético para a Psicologia, com o intuito de desvendar a unidade fundamental dos processos psicológicos superiores, ou seja, encontrar o “Capital” da Psicologia. Nesse empreendimento, desenvolveu pressupostos teóricos e fez discussões sobre o método de investigação que revolucionaram a forma de estudar esses processos, fundando a Psicologia Histórico Cultural, que em 1934, após a sua morte, foi rebatizada por Leontiev, um de seus colaboradores, como Psicologia Sócio-Histórica (PRESTES, 2010).

Dessa forma, falar em Psicologia Sócio-Histórica nos remete às proposições de Vigotski e seus seguidores, que, por conseguinte, consideraram os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético para desenvolver o método de investigação e explicar os fenômenos psicológicos superiores próprios do homem.

Para Vigotski, o método era a chave para a mudança de perspectiva idealista e dualista para a dialética na análise do comportamento humano:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o

método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKI, 1996, p. 86).

Após essa breve contextualização, gostaríamos de fazer um aparte. Faremos por meio das palavras de Frigotto (2010), para ressaltar que, apesar de estarmos aqui destacando as questões relacionadas ao método, entendemos o materialismo histórico dialético de uma forma mais ampla:

[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade da teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Assim esclarecidos e entendendo que precisamos de um ponto de partida para apresentar os pressupostos do método que empregamos, começaremos pela abordagem que considera a condição inicial da história humana a própria presença dos seres humanos vivos, assim como a objetividade desse homem inserido e mediado pela sua realidade e historicidade, transformando e sendo transformado. Nas palavras de Marx e Engels, em “*Ideologia Alemã*”, de 1845/1846:

As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. Estas bases são, portanto, verificáveis por vias puramente empíricas (MARX; ENGELS, 1999, p. 10).

Ressaltar as bases verificáveis da realidade, é, para Marx e Engels (1999), partir do homem em sua atividade real e não do que se diz, pensa ou imagina sobre ele e, assim, chegar ao próprio homem em sua concretude para apreender o “desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital” (p. 11).

Os autores ainda reforçam que parte dessas premissas da realidade nunca devem ser abandonadas e que o homem não é qualquer um, de alguma forma imaginária, nem dissociado de suas relações sociais, mas sim, aquele apreendido no seu processo real de desenvolvimento, proveniente das determinações de suas condições, portanto, visível dentro de um processo empírico (MARX; ENGELS, 1999).

Dessa forma, concluem que é na vida real que se inicia a ciência real e passível de expressar a atividade prática e a práxis humana, encerrando a especulação dos sujeitos imaginários e abstratos concebidos pelas correntes idealistas e com isso, gerando um saber real (MARX; ENGELS, 1999).

Mergulhado nessas definições, Vigotski ressalta a centralidade do real no método para o estudo na Psicologia Sócio-Histórica, afirmando que:

Este novo enfoque nos mostra que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F. Engels assinala repetidas vezes que para a lógica dialética a metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade (VIGOTSKI 1991, p. 289).

O que podemos apreender dessa premissa do homem vivo e real, inserido em um determinado contexto e determinado por suas experiências, é que a pesquisa, para atendê-la, precisa ser desenvolvida a partir de uma imersão na realidade objetiva dos sujeitos estudados. No nosso caso, vinculado ao cotidiano da escola, com todos os seus atores e complexo sistema de relações sociais e políticas, inclusões e exclusões. Sem isso, não seria possível partir da realidade objetiva e voltaríamos às especulações ou lugares comuns já editados por outras pesquisas.

No entanto, diante da apreensão desse processo real, podemos aqui destacar uma outra questão de suma importância para o método, que é a historicidade. Não falamos com isso da história das coisas ou de alguém, ou mesmo da história geral e inespecífica. Ao pensarmos em historicidade dentro dessa matriz epistemológica, estamos lidando com a ideia de que tudo está em constante movimento e em transformação.

Vigotski ressalta esse princípio da dialética ao esclarecer que alguns estudiosos consideravam que estudar algum processo historicamente significava estudar o seu passado, o que os impedia de identificar a historicidade nas formas de comportamento humanas atuais e conclui afirmando que “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 1996, p. 85-86).

A respeito dessa compreensão dialética da realidade, Marx e Engels (1999) voltam à premissa básica de que a história se faz com a presença do homem, esclarecendo que não se explica as práticas por meio das ideias e sim a formação das ideias a partir das práticas humanas. Ressaltam ainda que a sucessão histórica das gerações e a sua conseqüente transmissão de conhecimento acumulado por meio das forças produtivas, são exploradas e transformadas pelas novas gerações, que as modificam em atividades radicalmente diferentes. Finalizam esse pensamento,

afirmando que “é tão verdade serem as circunstâncias a fazerem os homens como a afirmação contrária” (p. 53).

A partir disso, quando da reformulação do método na/da Psicologia considerando a materialidade objetiva de forma dialética com sua historicidade para a análise do comportamento humano, Vigotski e seus colaboradores sintetizaram três princípios visando a generalização dos seus achados para além dos casos específicos estudados (VIGOTSKI, 1996).

O primeiro deles, **Analisar processos e não objetos**, tem como base a premissa de que o desenvolvimento de processos superiores como o pensamento e o comportamento voluntário é dinâmico e modifica-se historicamente. Partindo disso, a ideia principal seria a de provocar artificialmente o processo de desenvolvimento e de criar situações para seguir esse desenvolvimento, fazendo-o retornar aos seus estágios iniciais, visando identificar os principais pontos constituintes da sua história (VIGOTSKI, 1996).

Já o segundo princípio, **Explicação versus descrição**, como descrito por Vigotski no capítulo Problemas de Método do seu livro “*Formação Social da Mente*” (1996, p. 83), parte de uma afirmação de Marx em “*O Capital*” de que, “se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda a ciência seria supérflua”. A partir dela, defende que mesmo se a manifestação externa de duas atividades seja igual, muito dificilmente a sua gênese ou essência serão as mesmas. Com a compreensão de que “A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (p. 82) desenvolveu, portanto, uma proposta de análise que intenciona revelar a gênese do comportamento e suas bases dinâmico-causais, ou seja, a essência dos fenômenos (abordagem genotípica) e também as suas manifestações externas (abordagem fenotípica), mas, subordinando a última à primeira.

O último princípio, chamado de **O problema do comportamento fossilizado**, refere-se à compreensão de que comportamentos estabelecidos há muito tempo no indivíduo se manifestam de forma automática e pouco podem nos dizer sobre suas origens, gerando uma grande dificuldade na sua análise pela Psicologia Sócio-Histórica, considerando os princípios anteriores. Com isso, Vigotski (1996) afirma que precisamos focar não no produto do desenvolvimento e sim no seu processo e que para isso, o pesquisador deve fazer um esforço no sentido de alterar “[...] o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento,

fazendo-as retornar à sua origem através do experimento” (p. 85), pois só assim é possível o estudo da história do comportamento e do seu processo de mudança.

Dessa forma, vemos claramente a dialogia do homem concreto mediatizado pela sua história e mediando as transformações desta, o que nos permite utilizar esse movimento tanto como objeto, tanto como condição do nosso estudo, que volta sua preocupação ao processo desenvolvido ao percorrermos todos os procedimentos e relações no campo de pesquisa e não apenas aos seus pretensos resultados finais recortados e paralisados no tempo.

Queremos considerar, com essa breve explanação, que entendemos o nosso objeto de estudo, nesse caso, o processo para o estabelecimento de uma relação colaborativa em rede com outros atores para favorecer a inclusão escolar, imerso e mediado por uma realidade social e histórica, com o qual desenvolvemos um movimento que pretendeu se configurar, nos moldes desse método, em uma transformação da realidade, na mesma medida em que esta se poderia transformar pelos sujeitos envolvidos enquanto os transformam.

Nesse sentido, voltamos a Marx, que ao concluir suas “*Teses sobre Feuerbach*”, aponta que a principal questão seria transformar o mundo e não o interpretar de diferentes maneiras como os filósofos faziam até então (MARX, 1999), para apresentar no tópico a seguir, o tipo de abordagem que escolhemos para empreender todas essas premissas em nosso estudo: a Pesquisa Colaborativa.

2.2 Pesquisa Colaborativa: uma abordagem dialética da atividade revolucionária cotidiana

Da mesma forma que esclarecemos nossa filiação ao Materialismo Histórico Dialético e à Psicologia Sócio-Histórica como método, gostaríamos de iniciar esse tópico também esclarecendo a escolha pela Pesquisa Colaborativa proposta por Ibiapina (2008; 2016), como abordagem do nosso estudo empírico, por identificarmos nas concepções de base, desta autora em específico, a utilização da mesma matriz epistemológica de Marx e Vigotski, voltada para a nossa área de interesse, a Educação.

E é nas palavras da própria Ibiapina, que apresentamos a sua proposta:

[...] no âmbito da educação, a pesquisa colaborativa é atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de

desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva (IBIAPINA, 2016, p. 48).

[...] com o objetivo de transformar determinada realidade educativa (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Observamos nessas definições da autora, algumas questões que gostaríamos de desenvolver ao longo deste tópico, por considerarmos centrais em sua proposta e na intercessão com nossos pressupostos epistemológicos: a contextualização da pesquisa como uma unidade de formação e desenvolvimento profissional, o seu foco na crítica e na reflexão como elementos de uma interação entre pesquisadores e professores e seu compromisso com a transformação da educação.

Mas antes de entrarmos nessas questões específicas, é importante ressaltar sobre que tipo de colaboração estamos nos referindo e adotamos em nosso estudo.

Ibiapina (2016) avança do conceito de cooperar, no sentido de operar de forma paralela para colaborar, no sentido de trabalhar (laborar) junto, e com isso nos esclarece que o significado de colaboração em sua proposta implica no envolvimento de vários atores – professores, pesquisadores, gestores, familiares e até o próprios estudantes – a partir de relações democráticas, “[...] em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária” (IBIAPINA, 2016, p. 36).

Contextualiza, ainda, esse tipo de relação colaborativa para o desenvolvimento de novos conhecimentos e compreensões, além de para a produção de novos motivos geradores de mudança nas práticas educacionais e na própria pesquisa (IBIAPINA, 2016).

Nessa proposta, os professores participantes da pesquisa passam a ser considerados seus coprodutores e não mais objetos de pesquisa (FERREIRA, 2009); são sujeitos reais, com a mesma possibilidade de modificarem as escolhas do pesquisador como o pesquisador tem de modificar as suas.

Assim, segundo Desgagné (2007), o pesquisador precisa se debruçar sobre o processo colaborativo, privilegiando as “competências do ator em contexto” (p. 11), propondo não um olhar externo e normativo para os professores e o que eles fazem, mas a busca com eles daquilo em que se apoiam as suas práticas no contexto analisado.

Além disso, Ibiapina (2008; 2009) entende a colaboração como um espaço de negociação de valores, compartilhamento de crenças e significações, além de interpretação reflexiva e dialética com os pares, com a minimização dos abismos entre teoria/prática, pesquisador/professor e pesquisa/prática. No entanto, essa participação democrática e dialógica não significa participação simétrica de todos em todas as etapas da pesquisa; as funções de cada participante devem ser negociadas a partir das necessidades de cada etapa, e devem ser definidas “[...] mediante a comunicação e a produção de uma rede de colaboração entre os envolvidos, de forma que possam conciliar o mundo da pesquisa e o mundo da prática educativa escolar ou não escolar, por meio da pesquisa” (IBIAPINA, 2016, p. 36).

Ainda assim, Ibiapina (2016) nos chama a atenção de que a possibilidade de negociação não significa concordância unânime e nem exclui o conflito, considerando-o uma ferramenta que vivifica a colaboração, uma vez que permite a criação de oportunidades para o enfrentamento de discordâncias e gestão coletiva dos dissensos, a partir da crítica e da interpretação criativa das relações teoria-prática.

Para isso, os procedimentos colaborativos e a organização dos envolvidos podem e devem ser flexíveis de acordo com o objeto de discussão e com a possibilidade de participação de cada um, desde que todos possam ter voz e vez quando se fizerem presentes. Dessa forma, a autora nos sinaliza que o foco da colaboração não se limita a relações face a face, mas se preconiza na produção do e no coletivo (IBIAPINA, 2008; 2009; 2016).

No tocante a essas relações, Ibiapina e Ferreira (2005) destacam que o processo colaborativo é complexo, leva tempo para ser totalmente implementado e depende de mediações para a valorização do pensamento do outro e para a construção da autonomia e do respeito mútuo entre seus participantes. Assim, apoiam-se em Vigotski e seus colaboradores para afirmarem que é pela utilização do discurso exteriorizado, a fala, enquanto instrumento simbólico da (re)elaboração de conceitos, que “[...]. os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, [os sujeitos] afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 35).

Banhadas nessas concepções acerca do tipo de colaboração da Pesquisa Colaborativa, apreendemos que os procedimentos colaborativos podem ser resumidos como: democráticos, flexíveis em seus formatos e composições, com a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, que têm condições paritárias de

negociarem seus significados, crenças e valores, num processo dialógico, que empreende tempo e disponibilidade para alcance do seu intuito de transformar determinada realidade educativa e que, por sua vez, inicia-se no processo de crítica e reflexão.

Para esclarecer como este processo se sustenta e ocorre na Pesquisa Colaborativa, assim como o consideramos em nosso estudo empírico, apresentamos o conceito desenvolvido por Ibiapina:

[...] processo de base material responsável pela recordação e o exame da realidade com o objetivo de transformá-la. Como movimento do pensamento, é atividade exclusiva da espécie humana que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos indivíduos maior autonomia para pensar, sentir, fazer opções e agir. Nesse sentido, é atividade mental, o olhar para dentro de nós mesmos, em que se questionam pensamentos, teoria formal e experiência concreta; é também olhar para fora, em que se reflete e refrata os conteúdos externos, inters psicologicamente construídos; e os internos, formados intrapsicologicamente por meio da apropriação individual e subjetiva dos sentidos e significados existentes no contexto sócio-histórico” (IBIAPINA, 2008, p; 71).

A partir dessa definição, Ibiapina (2008) nos faz apreender o processo de reflexão como um elemento que leva à crítica da prática cotidiana. Uma crítica que não nasce do que pensamos ou ouvimos falar sobre ela, mas sim em decorrência da sua materialidade; que envolve o que acontece realmente na escola, e que não é produto apenas das ações isoladas dos sujeitos, uma vez que expressam suas significações acerca dos seus papéis sociais, a cultura na qual estão imersos e as forças, poderes, prescrições e contradições de um sistema de educação e de uma sociedade na qual estão inseridos.

Com isso, entendemos que as reflexões devem ser realizadas a partir dos fatos, passíveis de serem observados e posteriormente analisados com o distanciamento necessário para uma análise mais ampla e não apenas pontual. Nesse processo não estamos comprometidos em apontar erros, nem em procurar os culpados pelos problemas da educação, mas em empreender um esforço para compreendê-los e buscar os meios para resolvê-los não de forma teórica ou técnica isoladamente, mas na relação dialógica entre teoria e prática, indivíduo e sociedade, objetivo e subjetivo.

No sentido de dissolver a dicotomia entre teoria e prática, por exemplo, Ibiapina e Carvalho (2016) apontam que as reflexões críticas têm a possibilidade de promover a reelaboração de conhecimentos e práticas, que darão aos professores a

possibilidade de criar “[...] novos fazeres (práticas), que, por sua vez revitalizam e expandem os saberes produzidos social, histórica e culturalmente (teorias)” (p. 66).

Outro ponto a se destacar é que a reflexão crítica mediada pelo pesquisador se desenvolve na relação interpessoal, portanto em uma relação na qual é necessário o uso da linguagem para a expressão de pensamentos, conceitos e negociação de sentidos. Com isso, baseada em Vigotski, Ibiapina (2008; 2009; 2016) contextualiza a reflexividade como um processo de mediação entre objetivo e subjetivo, que leva ao autoconhecimento e à consciência de si a partir da relação com o outro, em um processo de crítica no qual as teorias e as práticas são transpostas em palavras, permitindo a compreensão, a consciência e a transformação de conceitos que dão base e corpo às ações educativas.

Nesse sentido, voltamos a Marx e Engels (1999), quando afirmam que a consciência é um produto social, construído nas relações limitadas e nas coisas produzidas fora do indivíduo, portanto, determinada pela vida real e pelas relações sociais do sujeito.

Tomando esse conceito como base, Ibiapina e Ferreira (2005, p. 32) nos esclarecem que a reflexão proposta na Pesquisa Colaborativa incide em um processo que “[...] implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança.”

Em síntese, é na relação entre os partícipes da pesquisa que o processo de reflexão-colaboração torna possível a análise das práticas e das teorias implicadas nelas, o compartilhamento dos seus significados, o questionamento de ideias “fossilizadas” e a negociação de novos sentidos, que por sua vez tornam os sujeitos mais conscientes de suas ações e das contradições, ampliando seu poder de ação para a transformação das realidades educativas (IBIAPINA, 2016).

Mas, para que isso aconteça e para orientar o uso da reflexão na pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008), inspirada em Paulo Freire e Smyth, sugere a sua sistematização em três ações reflexivas: **descrição**, **informação** e **confrontação**, que podem subsidiar uma quarta e última ação, a de **reconstrução**.

A **descrição** é a ação que dá início à reflexão e na qual o professor, ao falar sobre a sua prática, descreve o que faz. Com o detalhamento dessa descrição, afasta-se da ação propriamente dita, em direção à descoberta acerca das razões para as suas escolhas na prática docente.

Em um segundo momento, a **informação** é estimulada com o intuito de provocar reflexões acerca do significado das escolhas e sua relação com conhecimentos espontâneos ou sistematizados que estejam ou não explícitos. Nessa direção, os participantes têm a oportunidade de discutirem sobre os conceitos necessários às suas práticas, recorrendo a uma análise que ultrapasse o contexto microssocial em direção ao macrossocial no qual estão inseridos e onde essas mesmas práticas são geradas.

Já na ação de **Confrontação**, a proposta é que o professor possa falar da relação entre teoria e prática que embasa suas ações, dos propósitos e da intencionalidade das suas práticas como ação social, com o intuito de fazê-lo compreender criticamente o significado destas para a manutenção ou rompimento dos preconceitos e desigualdades. Ibiapina (2008) caracteriza essa ação como crucial na ação crítico-reflexiva, chamando a atenção que o papel do pesquisador nesse momento é de ajudar os participantes a migrarem seu olhar pontual para uma análise macrossocial do papel da escola.

Ao passar pelos três processos de reflexão anteriormente descritos, não de forma linear e hierárquica, mas recursiva e dinâmica, Ibiapina (2008) afirma que pode ocorrer a etapa de **Reconstrução**. Esta, que não é uma consequência obrigatória, mas uma possibilidade gerada pelo processo reflexivo, ocorre a partir da tomada de consciência. É um processo decorrente do exercício da reflexão crítica e que tem possibilidade de ajudar na reelaboração de significados e de transformação das práticas cotidianas em atividade revolucionária.

Essa possibilidade da reconstrução nos leva à identificação da prática colaborativa como uma atividade não apenas de pesquisa, mas também de formação e desenvolvimento profissional, como já vimos anteriormente e sobre a qual gostaríamos de fazer uma relação mais estreita com o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) de Vigotski²²(1996).

²² Apesar de pouco usual, em todo o nosso trabalho, utilizaremos o termo Zona de Desenvolvimento Iminente (exceto nas citações textuais, nas quais conservaremos o termo utilizado pelo autor/tradutor), proposta por Zoia Prestes, ao revisar os enganos de tradução nas obras de Vigotski para o Português e outras línguas, que acabou distorcendo o significado pretendido pelo autor quando do desenvolvimento do seu mais conhecido e importante conceito. Na concepção da autora, fluente na língua russa e estudiosa de Vigotski, os termos difundidos a partir das versões em inglês dos seus textos, *proximal* e *imediate*, não traduzem exatamente a ideia de que esse processo cria possibilidades para o desenvolvimento, mas não garante que ele aconteça. Dessa forma, a palavra em nossa língua que mais se adequaria ao campo das possibilidades do avanço no desenvolvimento preconizado pela zona *blijichego razvitia*, seria iminente (PRESTES, 2010).

A seguir, apresentaremos a clássica definição de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) formulada por Vigotski e apresentada na obra “*Formação Social da Mente*”:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1996, p. 112).

Nessa definição, podemos observar que Vigotski utiliza a ideia de que a criança tem um nível de desenvolvimento real, expresso pelo que já amadureceu e consegue resolver sozinha em um estágio anterior, no qual as funções ainda não estão amadurecidas e que necessita de auxílio de outros para resolver problemas. A ideia central proposta aqui é que o avanço no desenvolvimento acontece exatamente nesse espaço onde há a interação social entre a criança e um adulto ou seus pares mais experientes, caracterizando a ZDI como uma situação social de aprendizagem.

Avançando na análise do uso da ZDI nos estudos e escritos de Vigotski, Newman e Holzman (2014), caracterizam-na como uma das mais importantes descobertas do autor ao estudar a relação entre aprendizagem/instrução e desenvolvimento. Configurando-se como um instrumento-e-resultado crucial de seus postulados, dentro da sua própria afirmação de que “O método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VIGOTSKI, 1996, p. 86).

Newman e Holzman (2014) ainda ressaltam a ZDI como uma unidade histórica que não separa o indivíduo da sociedade e a entendem não como um lugar e sim como uma atividade; como uma unidade socio-histórica de aprendizagem e desenvolvimento, unidade psicológica da história e por isso, atividade revolucionária, uma vez que retira o sujeito de seu papel passivo de ser determinado pela história, para aquele que é transformado, mas também a transforma.

Com essa compreensão, retomamos a ideia do materialismo histórico dialético de que a atividade de produzir é inseparável (inalienável) do produto. Ou seja, o homem produz e se produz na sua história, como unidade indivíduo-sociedade. Nesse contexto, Newman e Holzman (2014, p. 96) concluem que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem diante da produção de contextos (atividades) e que com isso, a ZDI “[...] não é de modo algum um lugar: é uma atividade, uma unidade

histórica, a essencial socialidade dos seres humanos expressa como atividade revolucionária, como disse Marx.”

Tendo por base essa ideia, contextualizamos que, na nossa pesquisa empírica e na condução dos processos colaborativos, não consideramos a ZDI como um resultado ou categoria a ser analisada *a posteriori*, mas como um elemento constituinte do nosso método e que também constitui nossos resultados.

Porém, no estudo da ZDI como unidade, entendemos que a substituição do termo **aprendizagem** por **instrução** é mais adequada, como sugerido por Prestes (2010), ao analisar a melhor tradução da palavra russa *Obutchenie*²³ utilizada por Vigotski ao descrever a ZDI. Segundo Prestes (2010), o significado dessa palavra, dentro das proposições vigotskianas originais, implica a participação ativa da criança na apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana, em um processo orientado por um adulto ou outros colegas. Com a sua utilização, fica mais clara a ideia de que Vigotski apresenta sobre essa unidade. Vejamos:

[...] aprendizado (**instrução**) não é desenvolvimento; entretanto, o (**a**) aprendizado (**instrução**) adequadamente organizado (**a**) resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. [...] Nossa hipótese estabelece a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizagem (**instrução**) e os processos de desenvolvimento interno (VIGOTSKI, 1996, p. 118, acréscimos e destaques nossos).

Da mesma forma, nos soa mais adequada a afirmação de Vigotski (1987, p. 212), citada por Newman e Holzman (2014, p. 76) de que:

A aprendizagem (**instrução**) é útil quando se move à frente do desenvolvimento. Ao fazê-lo, ela impele ou desperta toda uma série de funções que estão em fase de maturação repousando na zona de desenvolvimento proximal.

A partir dessa compreensão da unidade instrução e desenvolvimento, nos aproximamos da ideia da ZDI como uma atividade-guia, de acordo com o proposto por Prestes (2010, p. 184), a partir do postulado de Vigotski que a instrução é uma atividade “[...] que gera o desenvolvimento, e por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra.”

Com isso, gostaríamos de destacar que a ideia da ZDI em nosso estudo foi extrapolada para as relações entre os adultos participantes da pesquisa, a partir da

²³ Para maiores explicações sobre o termo *Obutchenie* e as implicações de sua tradução como aprendizagem ou instrução, ver Prestes (2010, p. 184-189).

compreensão de que a atividade de aprendizagem não se encerra em si mesma e que o desenvolvimento é ilimitado enquanto o ser humano estiver em unidade com a sociedade, ou seja, enquanto viver.

Assim, baseadas em Ibiapina (2008; 2016) e Magalhães (2009), associamos o desenvolvimento ocorrido entre os pares e coletivos de adultos na pesquisa colaborativa, com a ZDI enquanto atividade revolucionária. Nas palavras de Magalhães (2009, p. 59), em contextos de colaboração, a ZDI pode ser considerada:

[...] como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “*prático-crítica*”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “*novas trilhas*” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “*pré-requisito*” (instrumento) e “*produto*” (desenvolvimento). (grifos da autora).

Nesse sentido, ao considerarmos a ideia apresentada por Ibiapina (2008) de que a linguagem, a reflexão e a colaboração propriamente dita são ferramentas psicológicas que fazem a mediação entre a atividade e a consciência e que o aumento da consciência dos participantes acerca de sua práxis podem levá-los a transformar a realidade, entendemos que todo esse processo ocorre a partir de situações de aprendizagem que geram desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda nessa direção, Ibiapina (2008; 2009; 2016) situa a Pesquisa Colaborativa como um espaço para refletir sobre os conhecimentos, compartilhar significações e reorganizar estruturas internalizadas, assim ampliando o conhecimento prático e teórico de pesquisadores e professores.

Ibiapina e Ferreira (2005) também fazem essa aproximação, ao afirmarem que a compreensão utilizada na pesquisa colaborativa sobre o avanço no desenvolvimento humano e profissional é de que, com a ajuda de outras pessoas podem ser organizados estímulos que ajudam a emergir o que está em fase de amadurecimento.

Com isso, ultrapassamos a concepção que um sujeito aprende com o outro mais experiente, para entender que coletivamente, todos aprendem e se desenvolvem se forem produzidas atividades (de instrução) intencionalmente com esse propósito (NEWMAN; HOLZMAN, 2014).

Schapper e Santos (2013, p. 89), corroboram essa ideia, refletindo que no contexto colaborativo, “Desenvolvimento e aprendizado dos participantes se concretizam em ZDPs em que o *status* de mais experiente não está fixado em um

participante, mas no processo coletivo de produção do conhecimento mediado pela linguagem.”

Assim, retornamos à ideia desenvolvida por Newman e Holzman (2014) e o entendimento que guiou nossa pesquisa empírica, de que a ZDI se constitui como espaços de vida e de “ser” originados em situações de criação e reflexão socialmente compartilhadas e historicamente situadas, ou seja, como atividade revolucionária.

Na sequência descrevemos como essas questões se apresentaram nas particularidades da pesquisa proposta.

2.3 Produção dos dados: Assim como o método, os instrumentos e resultados

Nossa pesquisa fez parte de um projeto maior coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “*Rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral: limites e possibilidades*”²⁴ (CALHEIROS, 2015a), cujo objetivo geral foi analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral.

O nosso envolvimento em tal Projeto de Pesquisa iniciou como Consultora Colaborativa no estudo de Calheiros (2015a), que inaugurou seus procedimentos em 2016, com a implantação de uma rede de apoio colaborativa em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no qual estudava uma criança com paralisia cerebral, Beatriz²⁵. Na transição de Beatriz para o Ensino Fundamental no ano de 2017, o acompanhamos em seu estudo, mas, dessa vez também como pesquisadora, para empreendermos um trabalho colaborativo cujos resultados seriam analisados em ambos os estudos, cada um com os seus objetivos específicos.

Aqui, acreditamos ser importante um aparte para situarmos o que consideramos rede de apoio à inclusão, uma vez que a mesma constituiu o contexto da nossa pesquisa.

²⁴ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus São Carlos/SP, sob Processo de nº 49653715.8.0000.5504, em 04/02/2016. (ANEXO 1)

²⁵ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, em respeito ao sigilo e a não identificação dos sujeitos participantes da pesquisa preconizados pela Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012).

Inicialmente nos apoiamos no conceito de rede de apoio à inclusão, já identificado por Schaffner e Buswell (1999), como um dos elementos críticos para o ensino inclusivo eficaz e definida como:

[...] um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis. A equipe pode ser constituída de duas ou mais pessoas, tais como alunos, diretores, pais, professores de classe, psicólogos, terapeutas e supervisores (p.74).

Nesse sentido, coadunamos com a Estrutura da Rede de Apoio baseada nos princípios da Colaboração proposta por Stainback e Stainback (1999), que propõem a valorização da diversidade; o envolvimento de todos os membros em um processo de apoio mútuo dentro de uma relação horizontal, a valorização da contribuição heterogênea e o foco na resolução de problemas da escola.

Outro ponto que também levamos em consideração foi a constituição da rede formada por integrantes da própria escola e com o intuito de proporcionar autonomia e independência aos seus membros para resolução independente de situações futuras e constituição de novas redes (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Por outro lado, tivemos como prerrogativa de que a rede de apoio também deve contar com profissionais da área da Educação Especial, da Assistência Social e da Saúde, para dar respostas às complexas demandas de escolarização da estudante com paralisia cerebral, que requeriam habilidades de diferentes atores, em ação interdisciplinar, dialógica e coletiva.

Essa é uma proposta comum nos EUA e em alguns países europeus. De acordo com o Relatório Síntese da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014; p. 17):

As abordagens colaborativas demonstraram ser eficazes nas escolas visitadas, com o pessoal docente e profissionais de uma variedade de disciplinas a trabalharem em conjunto. Por exemplo, professores de educação especial, conselheiros, técnicos, profissionais de saúde e assistentes sociais podem formar uma “rede” em redor de quaisquer alunos que necessitem de apoio. Um trabalho de equipa eficiente aumenta a probabilidade de a necessidade de apoio ser identificada – e abordada – o mais cedo possível.

Para tanto, entendemos com York, *et.al.* (1992) que a formação da rede de apoio, apesar de buscar a participação de um grupo multiprofissional envolvido na resolução das questões demandadas para a inclusão escolar de uma pessoa com

deficiência, não deve funcionar de forma hierárquica ou prescritiva. A definição do tipo de apoio ou do profissional que deve fornecê-lo ao grupo, sempre deve ser coletiva e atender às necessidades de cada situação em específico.

Da mesma forma, coadunamos com York, *et.al.* (1992) e com Stainback, Stainback (1999) de que desde a identificação de necessidades até a oferta do suporte necessário à resolução dos problemas, os componentes da rede devem manter uma postura de colaboração, em relacionamentos recíprocos, nos quais todos podem apoiar e ser apoiados, ensinar e aprender, dentro da perspectiva da organização de ZDI coletivas (NEWMAN; HOLZMAN, 2014).

A seguir, apresentamos como a rede de apoio à inclusão de Beatriz foi montada e conduzida, mediante a proposta do trabalho colaborativo.

2.3.1 O desenho inicial da rede: por onde começamos a tecer os traçados e seus possíveis arranjos

De acordo com a proposta do método materialista histórico dialético, desenvolvemos nosso trabalho a partir de uma imersão no campo. Fizemos isso com o intuito de nos familiarizarmos com as situações e pessoas estudadas, mediante observações e contato direto com os sujeitos reais e em situações reais, além de coletarmos as informações que descreviam pormenorizadamente essas pessoas e situações, por considerarmos que “[...] ao fazer a atividade, o sujeito se revela e que a qualidade dessas ações depende de sua finalidade, do contexto, das interdependências” (ARAÚJO; MOURA, 2008, p. 91).

Assim, iniciamos a aproximação do campo de pesquisa, uma Escola vinculada à rede municipal de Educação de Maceió (SEMED), que oferecia as etapas do Ensino Fundamental – anos iniciais nos períodos matutino e vespertino e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) – Supletivo noturno. Situava-se no Vergel do Lago, bairro pobre nas cercanias da Lagoa do Mundaú, com cerca de trinta mil habitantes, de acordo com o último censo, que se distribuíam principalmente em dois conjuntos residenciais de casas populares e na favela à beira da lagoa, de onde a maior parte dos estudantes era proveniente.

Começamos o processo de pesquisa propriamente dito em maio de 2017, assim que a estudante com Paralisia Cerebral, Beatriz, à época com 6 anos de idade, foi inserida na sala de aula regular da turma do primeiro ano deste ciclo. Permanecemos

em campo durante todo o ano letivo de 2017 e no início de 2018 retornamos para darmos continuidade à nossa pesquisa, desta vez sozinhas, no segundo ano do Ensino Fundamental de Beatriz, finalizando o processo em novembro deste ano, devido aos prazos determinados para a conclusão do nosso trabalho.

Durante o ano letivo de 2017, nossa programação de ida à escola foi assistemática, definida pelas demandas que nos eram solicitadas e sem um agendamento fixo ou atividades pré-estabelecidas. Encaixamos nossos encontros de reflexão ora nos momentos de supervisão pedagógica entre a professora da sala e a coordenadora, ora durante a aula de educação física e, em diversas situações, no intervalo do recreio dos alunos. Em raras situações, quando havia a demanda de reunião de pactuação da rede ou momento de formação, tivemos momentos agendados com a equipe escolar.

Observando a necessidade de aproximação, além de momentos específicos para as sessões reflexivas e para o processo de consultoria colaborativa, pleiteamos um horário semanal para planejamento, o que nos foi concedido ao final de novembro desse ano, mas não chegou a ser efetivado devido ao apertado calendário escolar no final do semestre.

Em 2018, nosso segundo ano na escola e após um momento de discussão acerca dos pontos positivos e negativos da rede implementada em uma entrevista coletiva no final do ano anterior, trouxemos novamente, na nossa primeira reunião de pactuação da rede, a solicitação de um agendamento específico para os procedimentos colaborativos e conseguimos um horário quinzenal com a professora de sala, a profissional de apoio e a coordenadora pedagógica que, dentro do possível, foi garantido pela gestão da Escola.

O horário disponibilizado, as sextas-feiras das 16h às 17h30, foi uma proposta das gestoras para garantir a presença das participantes envolvidas em seus horários de trabalho. No entanto, para que todas pudessem participar, os estudantes da turma de Beatriz saíam da escola logo após o término do intervalo.

Essa situação nos deixava em uma situação de ambivalência, na qual nos sentíamos satisfeitas pela possibilidade de discutirmos e desenvolvermos os procedimentos colaborativos da pesquisa com relativa tranquilidade, o que consideramos uma conquista do próprio processo, mas, ao mesmo tempo, nos deixava constrangidas por provocarmos mais uma diminuição no já exíguo tempo que as crianças permaneciam na escola.

Na prática, esse agendamento acabou tendo intervalos diversificados e falhado algumas vezes por questões da organização da própria escola, como o esquecimento de passar a informação às famílias para irem buscar as crianças mais cedo, plantões pedagógicos e envolvimento da turma e da professora em atividades coletivas com outras turmas.

Além disso, outro entrave para o estabelecimento de uma rotina de colaboração, foram as interferências de greves e de mudanças externas no calendário acadêmico da escola, como os recessos compulsórios determinados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nos meses de junho de 2017 e 2018 e as finalizações de ano letivo fora do prazo para a equiparação e unificação dos calendários das escolas da rede. Com tudo isso, nossas linhas precisaram ser reconectadas diversas vezes, deixando algumas lacunas entre si, na impossibilidade de refazê-las.

2.3.2 A busca pelos fios: como chegamos às participantes da rede

Diante da necessidade da implantação de uma nova rede de apoio na Escola de Ensino Fundamental, buscamos a participação do maior número de pessoas, com os mais diversos papéis e possibilidades de contribuição no processo de inclusão escolar de Beatriz. Assim, iniciamos a aproximação com a gestão da escola e aos poucos fomos identificando e convidando as pessoas que seriam essenciais ao nosso propósito de trabalho colaborativo.

De acordo com os preceitos éticos, todas as participantes só foram incluídas nos procedimentos da pesquisa após livre concordância e assinatura dos respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). (APÊNDICES B, C, D e E).

Para articularmos a proposta da rede de apoio, contamos como a participação de duas professoras de sala regular do primeiro e segundo anos, e suas respectivas profissionais de apoio, diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, e assistente social da escola, além de uma técnica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e da mãe de Beatriz, as quais serão devidamente apresentadas no próximo subitem.

Como previsto na pesquisa colaborativa, no entanto, nem todas as participantes se envolveram em todos os procedimentos propostos, nem tiveram o mesmo papel dentro da rede, ressaltando o nosso valor de construção a partir da diversidade tanto de atores, como de mecanismos colaborativos.

Vale ressaltar que, mesmo de forma pontual, outras professoras da escola também foram envolvidas nas atividades de colaboração da nossa pesquisa, numa compreensão de que o tema da inclusão é de interesse do coletivo escolar e não apenas daqueles que no momento estão diante da responsabilidade de ensinar uma estudante com deficiência.

No próximo subitem temos a descrição pormenorizada de cada participante.

2.3.3 Nossas participantes - Apresentando os fios que compuseram a rede

Para começarmos a apresentação, montamos um quadro com todos os participantes da nossa pesquisa e suas respectivas posições na rede de apoio para dar uma ideia geral da composição do nosso coletivo de trabalho.

Participantes ²⁶	Papel na Rede de Apoio
Beatriz	Estudante com Paralisia Cerebral
Helena	Mãe da estudante com Paralisia Cerebral
David	Pesquisador
Paula	Professora do AEE do CMEI
Vânia	Professora da Sala regular do 1º ano – 2017
Carla	Professora da Sala regular do 2º ano – 2018
Adélia	Diretora da Escola
Cíntia	Coordenadora Pedagógica da Escola
Amália	Vice-Diretora da Escola
Virgínia	Assistente Social da Escola
Rosineide	Profissional de Apoio Escolar do 1º ano – 2017

²⁶ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, em respeito ao sigilo e a privacidade dos sujeitos participantes em todas as etapas da pesquisa preconizados pela Resolução 466/2012 do CONEP; exceto os dos pesquisadores envolvidos.

Isabela	1ª Profissional de Apoio Escolar do 2º ano – 2018
Iracema	2ª Profissional de Apoio Escolar do 2º ano – 2018
Cecília	Técnica da Coordenadoria Geral de Educação Especial da SEMED
Conceição	Professora de Apoio da Escola
Simone	Professora do Programa Acelera, lotada na Escola

Quadro 02 – Relação de participantes da pesquisa e seus respectivos papéis na rede de apoio.

Na sequência a seguir, descrevemos cada uma delas em suas peculiaridades, situando como se deu a sua participação particular nos procedimentos da pesquisa.

2.3.3.1 Beatriz

Beatriz foi a estudante que, ao ingressar na escola, nos permitiu propor o desenvolvimento do trabalho em rede. Ao início da pesquisa tinha 6 e ao seu final, 8 anos de idade.

É filha adotiva de Helena e Pedro. Até um ano e três meses de idade viveu com a mãe biológica, o avô materno e um irmão, cerca de um ano mais velho. A genitora era usuária de drogas e Beatriz vivia sob maus tratos; caía da cama, era jogada no chão, dentre outros abusos psicológicos aos quais era submetida, especialmente quando a mãe estava sob efeito de substâncias psicoativas. Helena, que morava na vizinhança, acompanhava a situação de Beatriz e, ao perceber que os maus tratos estavam provocando sequelas em seu desenvolvimento e conseguir que a genitora a levasse a uma consulta médica, pediu para cuidar dela e posteriormente solicitou a sua guarda.

Desde então, Beatriz vivia em uma casa em um bairro pobre de Maceió, nas cercanias da Lagoa Mundaú, sem tinha saneamento básico e com precárias condições de acesso a transporte, emprego, saúde e lazer, além de altos índices de violência. As acomodações da casa eram precárias e a renda familiar composta pelo que o pai recebia com a pesca e o Benefício de Prestação Continuada (BPC) de

Beatriz. Mesmo assim, ela tinha acesso a uma boa alimentação, medicação e brinquedos e seu bem-estar parecia ser o centro de preocupação dos pais.

Beatriz era uma criança esperta, expressiva, carismática, sorridente, sociável; um encanto! Gostava de música, de ouvir estórias, de comer, de ir à praia e ao parquinho, de assistir a vídeos infantis, de zombar das pessoas, de brincar com lápis e amava a escola. Em alguns momentos, apresentava comportamentos de “birra” e “desobediência”, muitas vezes reforçados pela permissividade dos pais e de outros adultos com quem convivia (inclusive na escola), que evitavam contrariá-la.

Apresentava um comprometimento na manutenção da postura e na execução dos movimentos, além de dificuldades na comunicação oral, na sustentação da atenção e apresentava crises convulsivas decorrentes de um quadro de Paralisia Cerebral do tipo Tetraparesia Espástica.

No início da nossa pesquisa, em 2017, Beatriz vinha apresentando crises convulsivas intermitentes por dificuldades na administração da medicação anticonvulsivante devido ao seu comportamento de “birra” (cuspiam a medicação dependendo do horário e de quem a administrava). Tinha dificuldades em manter-se na postura sentada, com precário controle postural de tronco e cabeça. Mantinha quadril e membros inferiores em extensão e usava o recurso de jogar-se para trás praticamente como único movimento voluntário, que também era utilizado para expressar desagrado e felicidade. Além disso, comunicava-se essencialmente pelo sorriso, olhares e falava algumas palavras. Os membros superiores mantinham-se em rotação interna de ombros, flexão de cotovelos, punhos e dedos, com amplitude de movimento bastante restrita. À época já tinha órteses em membros superiores e inferiores e usava cadeira de rodas para posicionamento e locomoção. Fazia terapias em um Centro de Reabilitação ligado a uma Instituição Filantrópica, mas perdeu a vaga por problemas de frequência, mais ou menos no mesmo período em que ingressou na escola.

Em meados de julho de 2017, admitimos no setor de Terapia Ocupacional do Centro Especializado em Reabilitação (CER) da UNCISAL, que havia estabelecido compromisso em dar suporte à rede de apoio à inclusão. Na sequência iniciou também atendimento no setor de fisioterapia. Por questões de logística e de acesso ao tratamento em outras especialidades, além da possibilidade de inserção em um transporte, Beatriz foi transferida para o CER da Secretaria de Saúde de Maceió (SMS) em meados de 2018, no qual permaneceu com o nosso acompanhamento na

Terapia Ocupacional, mas também passou a ser atendida pela fisioterapia, fonoaudiologia e pedagogia.

O quadro motor e de comportamento de Beatriz melhoraram consideravelmente no decorrer do período da pesquisa. À época da finalização, o seu controle postural sentada foi ampliado e não ocorria mais queda da cabeça e do tronco e tampouco se jogava para trás com frequência. Também passou a manter-se na postura na cadeira da escola sem se cansar facilmente e ampliou a movimentação de membros superiores com intencionalidade para bater e empurrar, o que ajudou no desenvolvimento de algumas atividades nas quais podia, dessa forma, mostrar a resposta ao que lhe era perguntado. Aliás, a comunicação de Beatriz foi a área que mais se desenvolveu nesse período. Somado ao fato de estar falando mais palavras de forma inteligível, vinha chamando mais a atenção para si com sons, o que gerou maior interlocução com toda a comunidade escolar.

Quanto ao curso escolar, seu ingresso no primeiro ano do ensino fundamental se deu em maio de 2017, depois de decorrida metade do primeiro bimestre, iniciado no final de março. Mesmo entrando com essa defasagem de tempo, desde o começo Beatriz mostrou-se sorridente, sociável, curiosa e animada com a companhia das outras crianças, não apresentando problemas de adaptação. Um fator que contribuía para isso é que já conhecia várias crianças da turma, com as quais havia estudado no ano anterior em um CMEI. Especificamente na sala de aula, Beatriz oscilava o comportamento entre interessada e dispersa. Durante esse ano letivo, pouco participou das atividades propostas para a sua turma, ora por não estar presente na escola devido às recorrentes ausências da PAE e ora por receber atividades diferentes das dos demais alunos da sala.

Em 2018, o início das aulas para Beatriz também foi postergado devido a problemas na contratação de uma nova PAE. Com isso, esteve presente nos primeiros dias de aula e depois só voltou em meados de abril, decorridos quarenta dias de ano letivo, ou seja, no final do primeiro bimestre. Depois disso, apesar de não haver mais absenteísmo da nova PAE, Beatriz apresentou muitas dificuldades para frequentar a escola no primeiro semestre letivo de 2018 devido a diversos problemas de saúde e comportamentais. Seu quadro epilético permaneceu por um período de tempo fora de controle, com maior frequência e intensidade de crises convulsivas justamente no turno da tarde e precisou realizar uma cirurgia para redução das adenoides que estavam provocando recorrentes infecções respiratórias. Além do mais, Beatriz

chorou para ir à escola algumas vezes e sua mãe acabou deixando de levá-la por uns dias.

No segundo semestre, Beatriz voltou a frequentar a escola assiduamente e a se interessar pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, com seu costumeiros sorriso e animação, potencializados pelas modificações realizadas no processo colaborativo permitindo sua participação em atividades comuns aos demais alunos da sua turma.

2.3.3.2 Helena

Helena era a mãe adotiva de Beatriz. Uma mulher com idade na faixa dos quarenta anos, que já tinha dois filhos do sexo masculino quando adotou Beatriz sete anos atrás, mesmo sabendo de sua deficiência, por sempre ter sonhado em ter uma filha menina. Helena não havia completado a educação básica, de forma que sabia ler e escrever precariamente.

Apesar da pouca instrução e de ter colocado Beatriz na escola em atendimento a uma ordem judicial vinculada ao ganho da sua guarda definitiva, Helena sempre se mostrou interessada pela frequência e aprendizagem da filha. Podemos dizer que, se Beatriz encontra-se em sala de aula de uma escola regular, foi em boa parte devido à sua insistência na busca pelos seus direitos. Foi assim no início dos dois anos letivos, quando Helena precisou buscar a SEMED para garantir a presença de uma PAE, sem a qual a escola não receberia sua filha por alegar impossibilidade de acompanhá-la em suas atividades escolares, de alimentação e locomoção.

Esse desgaste inicial marcou a relação de Helena com essa escola, uma vez que, ao desconfiar de resistência para recebê-la, passou a cobrar evidências da participação de Beatriz nas atividades, tomando como referência o que via acontecer no CMEI. Aliás, a busca pelos direitos da filha, a dedicação em torno do seu bem-estar e o empenho para levá-la onde fosse necessário para melhorar seu desenvolvimento, eram fortes características de Helena.

Em termos da nossa pesquisa, além de desempenhar o papel de articuladora externa para a garantia do acesso e permanência de Beatriz na escola, participou de uma entrevista individual, na qual abordamos a sua compreensão sobre a rede na escolarização de sua filha.

2.3.3.3 David

David foi o pesquisador idealizador do projeto de pesquisa do qual fizemos parte. Era Graduado em Terapia Ocupacional e Educação Física, mestre e doutorando do Programa de Educação Especial da UFSCar e esteve presente em todo o processo colaborativo do primeiro ano da pesquisa na escola (2017), dividindo conosco a responsabilidade de conduzir os procedimentos da pesquisa.

2.3.3.4 Paula

Paula foi a professora da SRM do CMEI que acompanhou Beatriz na etapa da Educação Infantil. Nesta pesquisa, colaborou com uma oficina de sensibilização para a professora e para a turma do primeiro ano, na sua primeira semana na escola. Nessa oportunidade também disponibilizou alguns materiais que havia desenvolvido para a estudante e participou de uma reunião com a professora Vânia.

2.3.3.5 Vânia

Vânia foi a professora do primeiro ano do ensino fundamental em 2017. Tinha na faixa dos quarenta anos de idade, e lecionava há cerca de oito anos na rede municipal, sempre como professora dos anos iniciais e de turmas de alfabetização do EJA. Sua graduação foi em Turismo, e à época da pesquisa, estava concluindo o curso de Pedagogia em uma IES privada, na modalidade EAD. Possuía experiência com a inclusão escolar como professora da Educação Infantil, mas com estudantes cujas deficiências eram mais leves do que a de Beatriz e com a atuação em um projeto de alfabetização de crianças e adolescentes com distorção idade-série, chamado *Acelera Brasil*²⁷, vinculado ao Instituto Ayrton Senna, para o qual participou de uma formação durante todo o ano de 2016. Era considerada na escola como uma referência de professora alfabetizadora; uma entusiasta da aprendizagem das crianças nessa fase.

Participou do primeiro ano da nossa pesquisa em diversos momentos: observações em sua sala de aula, encontros de planejamento, Sessões Reflexivas, entrevista coletiva e encontro de formação.

²⁷ De acordo com o Instituto Ayrton Senna, o "*Acelera Brasil*" promove a recuperação da aprendizagem de alunos com distorção idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Mais informações no site: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/accelera.html>

2.3.3.6 Carla

Carla foi a professora do segundo ano fundamental em 2018. Também na faixa dos 40 anos, tinha formação técnica em Química, Magistério e graduação em Pedagogia há 9 anos em Curso na modalidade de Educação a Distância (EAD) e havia iniciado pós-graduação em Gestão Escolar em 2018. Foi merendeira dessa escola por sete anos, até iniciar como professora em um vínculo com o estado há quinze anos, no qual estava no momento exercendo o cargo de coordenadora pedagógica. Voltou para a escola como professora da rede municipal há alguns anos. Desde então, sempre atuou em turmas de terceiro ao quinto ano, estando na primeira experiência em uma turma de segundo ano. Vivenciou a inclusão escolar como professora de sala comum de crianças surdas e cegas, mas nunca com deficiência neuromotora.

Participou da nossa pesquisa no primeiro ano apenas no encontro de formação e no segundo ano em diversos momentos: entrevista individual, observações em sala de aula, sessões reflexivas, consultoria colaborativa, autoconfrontação simples, reuniões de pactuação da rede e encontro de formação.

2.3.3.7 Adélia

Adélia era a Diretora da Escola durante todo o período da nossa pesquisa. Também na faixa dos quarenta anos, tinha graduação em Pedagogia e Letras pela UFAL, pós-graduação em Psicopedagogia e Mídias na Educação e mestrado em Linguística Aplicada. À época, já atuava na rede de educação municipal há 16 anos, inicialmente como professora do 1º ao 5º ano, seguidos de quatro anos como vice-diretora e de seis anos como diretora geral. Relatou quase nenhuma experiência com a inclusão escolar.

Participou da nossa pesquisa durante os dois anos, como principal articuladora da rede interna da escola, ficando responsável pela liberação da equipe para participação das nossas atividades, assim como do agendamento dessas. Além disso, esteve presente nas reuniões de pactuação da rede, nos encontros de formação, em algumas Sessões Reflexivas e na entrevista coletiva.

2.3.3.8 Amália

Amália era a vice-diretora da escola durante o período da pesquisa. Envolveu-se pouco nas atividades da pesquisa, estando presente de forma mais sistemática apenas no segundo ano, no qual participou de uma sessão reflexiva, das reuniões de pactuação da rede e do encontro de formação.

2.3.3.9 Cíntia

Cíntia era a Coordenadora Pedagógica da Escola durante os dois anos da nossa pesquisa. Formada em Pedagogia, com formação básica de professora, estava na rede municipal há 16 anos e se encontrava na faixa dos 40 anos. Na escola, foi diretora durante quatro anos, participou do apoio pedagógico e estava na coordenação pedagógica desde 2016. Também referiu quase nenhuma experiência com a inclusão escolar e considerava receber crianças com deficiência na escola um desafio.

Participou da nossa pesquisa durante os dois anos, junto com Adélia foi nossa referência para a articulação da equipe, principalmente no tocante às atividades em sala de aula. Esteve presente em alguns encontros de planejamento de 2017, nos encontros de formação, em parte das reuniões de pactuação da rede das sessões reflexivas e consultoria colaborativa, além da entrevista coletiva.

2.3.3.10 Virgínia

Virgínia era a Assistente Social da Escola há dois anos, com um total de oito anos na área de educação. Com idade na faixa dos 30 anos, possuía pós-graduação em Políticas Públicas e também atuava na área de Saúde em outro vínculo público. Sua experiência com a inclusão se constituía no acompanhamento de outras famílias na busca de apoios fora da escola para um melhor desenvolvimento acadêmico dos estudantes PAEE.

Também participou da nossa pesquisa durante os dois anos, mas de forma mais pontual, essencialmente nas reuniões de pactuação da rede, encontros de formação e entrevista coletiva.

2.3.3.11 Rosineide

Rosineide foi a profissional de apoio escolar (PAE) que acompanhou Beatriz durante o ano letivo de 2017, no primeiro ano do ensino fundamental. Com idade na faixa dos quarenta anos, possuía graduação em Pedagogia e atuava como professora em outra escola no turno contrário. Tinha experiência com a inclusão escolar como PAE de outra criança com deficiência neuromotora na Educação Infantil, em 2016, no mesmo CMEI onde Beatriz estudava. Encerrou seu vínculo com a escola quando a Secretaria Municipal de Educação modificou a forma de contratação dos PAE para vínculo de estagiário, com uma redução considerável na remuneração.

Pouco se envolveu na nossa pesquisa, estando presente apenas durante as observações em sala de aula e no encontro de formação em 2017.

2.3.3.12 Isabela

Isabela foi a PAE que acompanhou Beatriz na primeira parte do ano letivo de 2018, no segundo ano do ensino fundamental. Era estudante do quinto período do Curso de Psicologia de uma IES privada de Maceió, na faixa dos vinte anos. Chegou à escola por meio de uma agência intermediadora de estágios, com a perspectiva de estagiar na área de Psicologia Escolar. Pediu desligamento da escola no segundo semestre letivo por dificuldades em conciliar suas atribuições com as atividades da graduação, devido às distâncias que precisava percorrer diariamente.

Apesar do pouco tempo em que ficou na escola, Isabela esteve presente nas observações em sala de aula, em sessões reflexivas e consultoria colaborativa, além das reuniões de pactuação da rede que ocorreram nesse período.

2.3.3.13 Iracema

Iracema foi a PAE que substituiu Isabela a partir do segundo semestre do ano letivo de 2018, permanecendo até o final da nossa pesquisa. Com idade na faixa dos quarenta anos, era estudante do Curso de Pedagogia da UFAL e também havia sido contratada pela agência intermediadora como estagiária.

Assim como sua antecessora, participou dos diversos momentos propostos no período em que acompanhou Beatriz no ano letivo de 2018. Esteve presente em uma

observação em sala de aula, em sessões reflexivas e consultoria colaborativa, em uma reunião de pactuação da rede e no encontro de formação.

2.3.3.14 Cecília

Cecília era a Técnica da Coordenadoria Geral de Educação Especial (CGEE) da SEMED responsável por acompanhar a escolarização dos estudantes PAEE na escola. Com graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, atuava na rede municipal desde 2001, estava, à época, na faixa dos 40 anos. Trabalhou durante quatro anos como professora do AEE em SRM e há oito anos atuava na equipe técnica da coordenadoria geral da Educação Especial. Sua experiência com inclusão escolar e Educação Especial iniciou-se no período em que trabalhava como professora de sala comum, há 17 anos.

Foi convidada a integrar a rede e participar da nossa pesquisa em meados de 2017, decorrente do nosso entendimento da necessidade de assessoramento pedagógico à professora Vânia para o trabalho com Beatriz em sala de aula e por não contarmos com professor do AEE na escola em questão. Além disso, como integrante da equipe que conduz, avalia e propõe as políticas públicas de Educação Especial no município, vislumbramos na sua participação, uma potência para a articulação da escola com a gestão municipal no atendimento aos direitos de Beatriz, como o acesso ao AEE em outra escola e ao transporte adaptado, assim como, à continuidade do trabalho com essa perspectiva após o encerramento da nossa pesquisa.

Cecília foi convidada a participar de diversos momentos, mas devido a questões relacionadas à grande demanda de atendimento em outras vinte e duas escolas da rede, participou apenas de uma reunião de pactuação da rede em cada ano, do encontro de formação de 2017 e da entrevista coletiva.

2.3.3.15 Conceição

Conceição era uma professora da escola, na faixa dos sessenta anos de idade, que durante os dois anos da nossa pesquisa atuava no apoio pedagógico. Muito habilidosa e criativa na construção de materiais e recursos, estava sempre envolvida em todos os projetos da escola com relação a festividades. Conceição não atuou

diretamente com Beatriz em nenhum momento de nossa pesquisa, mas esteve presente de forma indireta em diferentes momentos de consultoria colaborativa e reuniões de reflexão. Mesmo dizendo que não queria se envolver, acabava sempre participando das discussões e fazendo sugestões para resolução das questões em pauta.

Em diversos momentos, sugerimos a sua participação mais efetiva na rede, mas não obtivemos sucesso. Dessa forma, além das participações incidentais, Conceição esteve presente apenas no encontro de formação de 2017.

2.3.4 O tear onde tecemos a rede: as peculiaridades da escola e sua infraestrutura

A escola onde desenvolvemos nosso trabalho era térrea, de porte pequeno, com apenas seis salas de aula; uma cozinha; dois pátios pequenos, um coberto e outro descoberto; uma pequena quadra de esportes descoberta; um laboratório de informática que fazia as vezes de sala de TV, de reunião e de professores; uma sala de secretaria que também servia à direção; um banheiro para os funcionários e uma bateria de banheiros para os alunos.



Figura 02 – Quadra de esportes e pátios da Escola. Fonte: Autora.

Como podemos observar nas imagens da Figura 02, a quadra descoberta recebia sol no período da tarde e as atividades de educação física e recreação dos alunos eram desenvolvidas nestas condições nada favoráveis, considerando as características climáticas de Maceió.

Da mesma forma, o pátio central onde os alunos brincavam na hora do recreio, além de descoberto, não tinha nenhum brinquedo ou equipamento, era sem

pavimento, com chão de areia, o que em dias de calor provocava uma névoa de poeira seca e, em dias de chuva, acumulava poças d'água.

O único pátio coberto, contíguo à cozinha, onde as crianças brincavam e lanchavam na hora do recreio e as professoras desenvolviam atividades diversificadas com as turmas, recebeu em 2018 algumas mesas com bancos, fazendo as vezes também de refeitório. Dessa forma, apesar do mobiliário possibilitar que a alimentação dos alunos fosse ofertada mais adequadamente, retirou o espaço coberto para as brincadeiras, limitando ainda mais as atividades lúdicas. Além disso, como no intervalo não havia intervenção da equipe escolar e o lanche era ofertado no balcão da cozinha e não nas mesas, pouco se mudou em termos de hábitos na alimentação. As crianças continuavam comendo em pé, andando, correndo e sentadas no chão. (Figura 03)



Figura 03 – Mesas do pátio coberto vazias na hora do recreio. Fonte: Autora.

Tais características físicas são comuns a outras escolas públicas municipais, pelo menos em Maceió. O que não compreendemos é qual o conceito de criança e educação que os gestores têm, para que espaços tão áridos e sem opções sejam destinados às escolas. Uma escola com crianças com idades entre seis e onze anos sem brinquedos, sem espaços adequados para brincar é, no mínimo um desrespeito à infância e seus direitos.

Em termos de acessibilidade arquitetônica em geral, a escola tinha inúmeros batentes entre suas dependências, mas possuía um portão com rampa que dava acesso ao pátio coberto e salas permitindo a passagem de cadeira de rodas a essa parte do prédio.

Segundo as informações do Censo 2017, os banheiros da escola eram acessíveis, mas pudemos constatar que, na realidade, o que eles apresentavam nesse sentido se restringia a barras afixadas nas paredes, não atendendo de forma

integral às normas da NBR 9050/2015, como também observamos em tantos outros estabelecimentos públicos (ABNT, 2015). Também não era equipado com trocador e o único local disponível para troca de fraldas era um banco estreito de alvenaria, como vemos na Figura 04.



Figura 04 – Banheiro dos alunos. Fonte: Autora.

Além disso, a escola não tinha biblioteca, sala de leitura, almoxarifado nem arquivo. Essa estrutura física minimalista que oferecia poucas opções de ambientes de aprendizagem para os estudantes afora as próprias salas de aula, ainda impactava na utilização dos espaços existentes, que precisavam servir a diversas finalidades concomitantemente. Podemos observar isso pelo armazenamento de livros, material didático e de projetos em vários espaços improvisados, como no laboratório de informática que acomodava os materiais dos Projetos em inúmeras caixas e a exemplo das estantes com livros que ficavam nos fundos da sala de aula do primeiro ano (Figura 05).

Somada aos poucos materiais pedagógicos que a escola possuía para trabalhar com os estudantes, a ausência de espaços que facilitassem a sua organização não favorecia a utilização dos mesmos pelas professoras, mesmo quando da realização de atividades dos Projetos advindos da SEMED, para os quais a escola recebia os materiais específicos.

Do ponto de vista da distribuição arquitetônica, das seis salas de aula da escola, quatro ficavam na lateral dos pátios (onde funcionavam as turmas de primeiro ao quarto ano), tinham um tamanho razoável com relação ao número de alunos que atendiam, mas não contavam com nenhuma climatização além de ventiladores que sopravam vento quente. Ficavam posicionadas no poente, forçando as professoras a fecharem as portas e janelas para que os estudantes não recebessem sol a tarde inteira. Isso provocava uma elevação exacerbada da temperatura e suas consequências com relação à saúde e ao comportamento – sem a ventilação adequada, as crianças ficavam mais agitadas e pedindo para sair da sala com frequência; a professora, sempre em movimento, se desgastava e cansava com maior facilidade. Em mais de uma oportunidade nos foi relatada a retirada de Beatriz da sala devido ao excesso de calor.

Para complicar ainda mais a situação e dispersar a atenção das crianças e das professoras, juntava-se ao calor uma enorme quantidade de mosquitos, característica do bairro pela sua localização e agravada pelos hábitos da população, que atacavam a todos, principalmente no final da tarde. Aliás, isso lhes acrescentava a atribuição de providenciar repelente por seus próprios meios e passá-lo nas crianças diariamente, uma vez que a maior parte das famílias não o faziam.

A sala do primeiro ano possuía carteiras adequadas ao tamanho das crianças, mas devido ao espaço ocupado pelas estantes de livros, permitia pouca mobilidade e possibilidades de arrumação das carteiras, justo na turma de crianças mais jovens e recém-chegadas da educação infantil, cujas atividades mais são mais livres, em grupo e no chão. Dessa forma, permanecia organizada de forma tradicional, com as carteiras enfileiradas em duplas e ocasionalmente em U. No mais, tinha as características de um espaço tradicional de alfabetização: paredes com letras, textos e ilustrações dos projetos trabalhados com as crianças (Figura 05).



Figura 05 – Sala de aula do primeiro ano. Fonte: Autora

A sala do segundo ano, apesar de ter um espaço mais livre, era composta por cadeiras infantis e mesas de adulto, porque serviam concomitantemente à turma de EJA no turno da noite, motivo pelo qual também não podiam permanecer em outro formato senão a tradicional fileira. Essa desproporção de tamanho do mobiliário, além de prejudicar a postura de crianças em plena fase de crescimento, colocando o alinhamento corporal em risco, ainda gerava problemas para o desempenho escolar. Por não conseguirem alcançar a mesa para escreverem sentados nas cadeiras, as crianças ficavam de joelhos e levantavam-se constantemente, o que acabava aumentando a movimentação e o barulho na sala de aula, que somados aos fatores já citados, se transformava em um ambiente pouco propício à aprendizagem. A Figura 06 mostra a desproporção das carteiras.

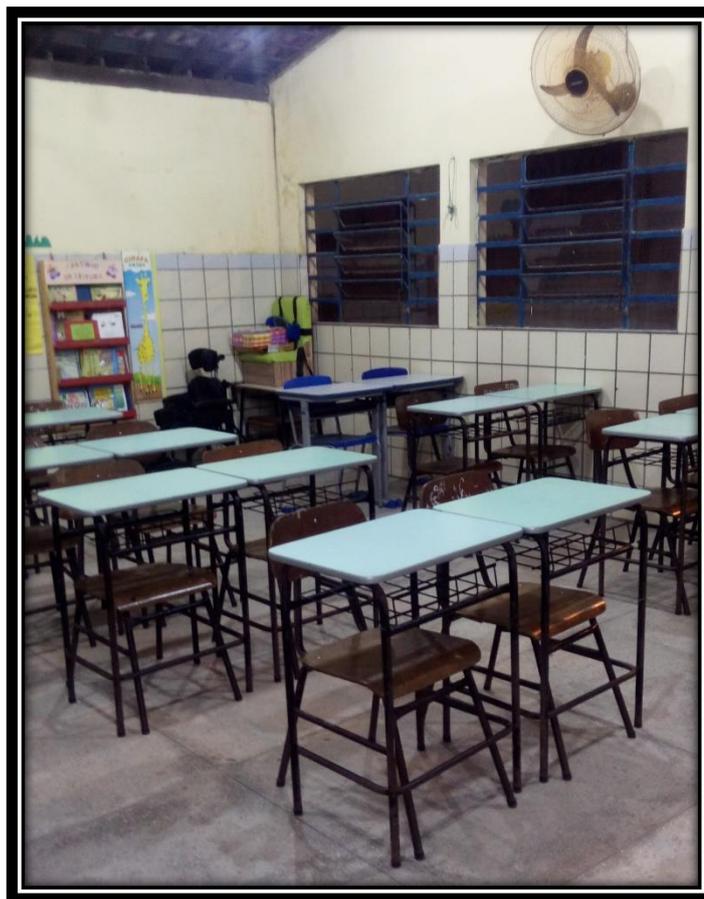


Figura 06 – Carteiras desproporcionais da sala do segundo ano. Fonte: Autora.

Do ponto de vista pedagógico, o planejamento do ensino das turmas ocorria por meio de semanário, apresentado em um horário semanal de supervisão com a coordenadora pedagógica e que continha a definição dos objetivos de aprendizagem, das estratégias pedagógicas e da forma de avaliar as crianças, a partir do prescrito nas matrizes disciplinares para o ensino fundamental da SEMED (MACEIÓ, 2015). Não havia horário coletivo de planejamento sistematizado e as reuniões de professores ocorriam mediante demandas da gestão, geralmente nos horários dos intervalos.

A Escola também participava de diversos projetos prescritos pela SEMED, e para isso recebia alguns materiais didáticos, professores extras ou aumento de carga horária dos professores da casa (contratada de forma provisória), além de várias capacitações voltadas a execução dessas propostas.

Eram exemplos desses projetos, o “*Se liga*”, o “*Acelera Brasil*” e o “*Gestão e Política de Alfabetização*” (GPA) do Instituto Ayrton Senna, todos com foco na alfabetização e correção da distorção idade-série e o “*Mentes Inovadoras*” da *Mind Lab*, que utilizava de jogos de raciocínio para o desenvolvimento de habilidades

cognitivas, emocionais, sociais e éticas. Esses eram apenas alguns dos pacotes comprados pela SEMED no processo de privatização da educação, sem ouvir a escola e sem nenhuma relação direta com as suas necessidades, o que acarretava muitas vezes na não aplicação de forma adequada dos materiais e atividades e consequente desperdício de tempo e dinheiro.

Em 2018, a escola foi ainda contemplada com a contratação de uma professora vinculada ao “*Programa Mais Alfabetização*” do MEC²⁸, que também tinha por objetivo fortalecer o processo de alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental com vistas a melhorar o desempenho das crianças nas avaliações do final desse ciclo de escolarização. Apesar da proposta original do MEC prever a presença dessa profissional denominada de Assistente de Alfabetização para dar suporte ao trabalho do professor alfabetizador (regente da sala) em um ou dois turnos semanais, a escola, em cumprimento às orientações da SEMED, a destinava ao trabalho de avançar a aprendizagem das crianças mais adiantadas, já alfabetizadas ou na iminência disso.

Além disso, a escola também participa de projetos específicos da SEMED, como o “*Biblioteca Volante*”, de estímulo à leitura, e o “*Alagoas 200 anos*”, projeto interdisciplinar realizado no ano de 2017, em comemoração ao aniversário do estado, que também eram vistos como imposição.

Do ponto de vista dos resultados objetivos, a escola em questão era considerada pela SEMED como de referência, por ter alcançado IDEB acima da meta em maior parte dos ciclos avaliativos dos últimos anos.

A despeito das condições materiais e ambientais adversas e da avalanche de prescrições externas, a Escola apresentava uma dinâmica viva e toda a equipe funcionava em relativa harmonia e em clima de coleguismo. Havia envolvimento de todos em atividades temáticas, especialmente as festivas, quando usavam de sua criatividade para criar e desenvolver com os estudantes situações que valorizassem sua cultura, com programações diversificadas, como na semana das crianças de 2018 que contou com jogos e recreação, apresentação de mágico, palhaço e de uma banda e uma simulação de “*Happy Hol*” para o qual produziram “tinta em pó” para serem fidedignos a esse tipo de festa.

²⁸ Maiores informações sobre o Programa “*Mais Alfabetização*” no site: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/membros-da-conaes/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>.

Em tendo apresentado nosso contexto local e as pessoas com as quais fizemos nossas interlocuções, no próximo subitem nos dedicamos a apresentar os procedimentos que utilizamos durante a pesquisa.

2.3.5 Bases constituintes desta pesquisa: sobre os procedimentos de produção dos dados

Baseadas nos pressupostos teórico-metodológicos expostos anteriormente, apresentamos aqui uma breve explanação teórica acerca dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos eleitos para a produção de dados do nosso estudo, para atender a proposta da Pesquisa Colaborativa e posterior análise dos dados, visando executar os objetivos anteriormente definidos. Além disso, também trazemos a forma como cada um deles foi traduzido na prática e executado no decorrer da nossa pesquisa.

No entanto, antes de qualquer explanação, apresentamos as figuras 07 e 08 que demonstram a linha do tempo das atividades realizadas na escola nos anos de 2017 e 2018 respectivamente, para facilitar a compreensão da distribuição das atividades em todo o período da pesquisa. Com o mesmo intuito, após a descrição, trazemos um quadro com um resumo de todos os procedimentos desenvolvidos e a quantidade de ocorrência de cada um deles.

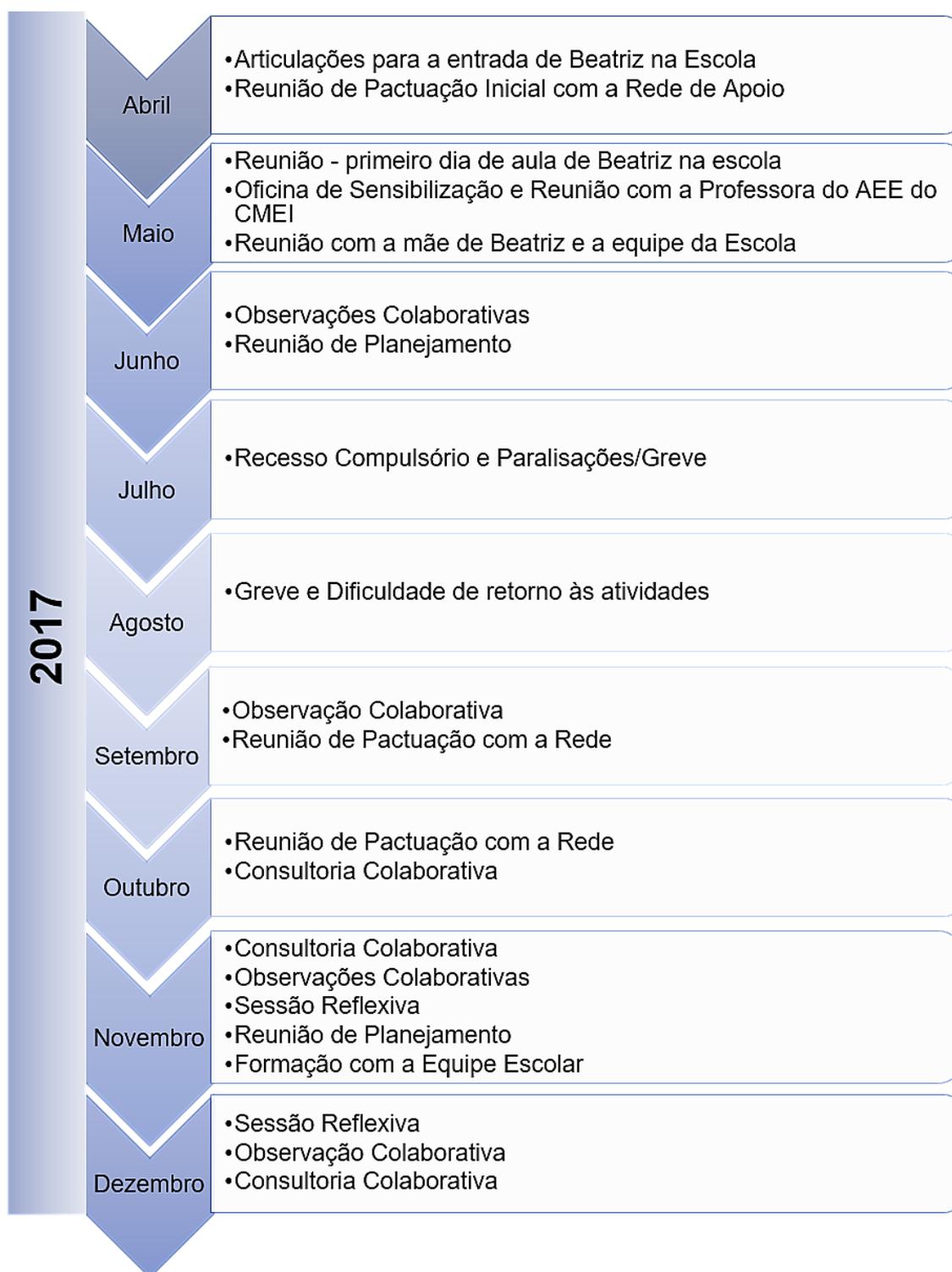


Figura 07 – Linha do tempo das atividades desenvolvidas em 2017. Fonte: Autora



Figura 08 – Linha do tempo das atividades desenvolvidas em 2018. Fonte: Autora.

Seguindo para as descrições, começamos falando sobre os procedimentos e os instrumentos utilizados no processo colaborativo. No entanto, considerando a complexidade do nosso objeto de estudo, as características particulares do local onde o desenvolvemos e dos participantes envolvidos nele, chamamos a atenção de que, no decorrer do processo de investigação, sentimos a necessidade de buscar e criar outras oportunidades de interlocução para o alcance dos objetivos propostos, extrapolando as proposições de Ibiapina (2008; 2009; 2016).

Das propostas da autora supracitada, utilizamos a Observação Colaborativa e as Sessões Reflexivas, às quais foram acrescidos a Autoconfrontação Simples, a Consultoria Colaborativa e as Reuniões de Pactuação com a rede. Para ampliação do nosso campo dialógico com os participantes, acrescentamos ainda entrevistas individuais e coletivas.

A seguir, esclarecemos as características, a intencionalidade e como cada um se materializou na nossa pesquisa.

2.3.5.1 Observação Colaborativa: compreendendo a trama do e no real

A observação colaborativa é um dos procedimentos recomendados por Ibiapina (2008) na condução do processo colaborativo de pesquisa. Para a autora, o uso da observação na pesquisa precisa ser direcionado aos seus objetivos, com uma prévia definição do quê e quem será observado e quando e em que local essas observações ocorrerão.

Com isso, a partir do propósito de colaboração e formação/ desenvolvimento profissionais da pesquisa colaborativa, a observação se caracteriza como um anteparo para o desenvolvimento da reflexão crítica como princípio formativo, como já abordada anteriormente.

Nessa lógica, a observação se constitui em articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, que permite um diálogo entre pesquisador e participantes a respeito da realidade da escola, em um saber fazer partilhado, que permite a reconstrução da teoria na prática, para revitalizá-la.

Para que isso ocorra, Ibiapina (2008) propõe que a observação colaborativa seja organizada em ciclos, atendendo as fases que chamou de pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

A pré-intervenção consiste na pactuação do objeto e objetivo de observação entre pesquisadores e participantes, assim como na definição do plano de observação, que deve ser baseado nas ações reflexivas de informar, confrontar e reconstruir.

Nessa configuração, o pesquisador parte para a observação colaborativa não como um observador qualquer, mas já imerso no movimento crítico de questionar as causas das situações, suas relações entre teoria e prática, além de já identificar aquelas que podem ou devem ser modificadas, para posteriormente dialogar com os participantes.

Já nas fases de intervenção e pós-intervenção, o foco está nas articulações mediadas pelo pesquisador e participantes em momentos de discussão coletiva, na qual há espaço para a ação reflexiva propriamente dita e o consequente desenvolvimento da consciência e das reformulações teórico-práticas decorrentes desse processo.

O lócus dessas reconstruções, ao nosso ver e como utilizamos na nossa pesquisa, foi nas Sessões Reflexivas e na Autoconfrontação Simples, que são apresentadas nos subtópicos a seguir.

No contexto da nossa pesquisa, as observações colaborativas realizadas no período em que estivemos em campo tiveram como objetivo a alimentação do processo de colaboração, e envolveram especificamente as professoras de sala de aula e as profissionais de apoio escolar (PAE) que atenderam a Beatriz nos anos letivos de 2017 e 2018.

A frequência das observações não foi pré-determinada a priori, sendo pactuados os dias e horários de nossa presença nas atividades escolares, de acordo com o andamento do processo colaborativo e para retroalimentá-lo. Tivemos a oportunidade de observar, além das atividades em sala de aula, momentos do recreio, atividades recreativas no pátio, ensaio de dança para apresentação em festa junina e aulas de educação física.

Respeitando a fase de pré-intervenção das observações, fomos para o campo com os objetivos pré-definidos em comum acordo com as professoras, que no geral, tangiam a participação de Beatriz nas atividades propostas para a turma, sua interação com as professoras, profissionais de apoio e colegas ou mesmo a avaliação de alguma modificação proposta na consultoria colaborativa para ampliar sua participação.

Com os objetivos em foco, fizemos as observações e, em alguns momentos também participamos das atividades, sem perder de vista nosso plano de observação baseado nas ações reflexivas de informar, confrontar e reconstruir.

Um ponto importante das observações foi a aproximação com a realidade escolar em termos de estrutura física, material e condições de acessibilidade, além do melhor entendimento da própria dinâmica das turmas e das professoras e profissionais de apoio, o que nos ajudou a contextualizar as sessões reflexivas e as propostas da consultoria.

Nesse sentido, os momentos de observação também serviram para nos aproximar das professoras e profissionais de apoio em momentos de interação informais, nos ajudando a conhecê-las um pouco melhor, o que também contribuiu na condução do processo colaborativo e na análise do material produzido.

Para materialização das observações e organização das informações colhidas, utilizamos o diário de campo para o registro do contexto e das atividades desenvolvidas, além de nossas impressões, questionamentos, reflexões e mesmo ideias para o processo colaborativo.

Algumas observações também foram acompanhadas por filmagens para o registro de atividades que serviram de base à construção dos episódios utilizados nas autoconfrontações simples. Essas filmagens foram realizadas por meio de aparelho móvel de comunicação (*smartphone*) disposto em tripé no próprio mobiliário da escola²⁹.

Dessa forma, a utilização desse procedimento de observação, mesmo em momentos dispersos no tempo, foi de grande importância para o processo colaborativo, por nos ajudar a alimentar a espiral de reflexão baseadas na realidade concreta das atividades escolares.

2.3.5.2 Sessões Reflexivas: para olhar mais de perto e redesenhar a trama do/no real

De acordo com a proposta de Ibiapina (2008; 2009), as Sessões Reflexivas são espaços criados para sistematizar a reflexão crítica na Pesquisa Colaborativa, com o

²⁹ Escolhemos o *smartphone* em substituição à tradicional câmera digital, por considerarmos a utilização do primeiro mais facilmente naturalizada pelas crianças e professoras, devido ao reconhecimento deste aparelho como elemento comum em suas vidas cotidianas, diminuindo a chance de estranhamento e dispersão já esperada pelo uso de algum equipamento estranho aos tradicionalmente utilizados em sala de aula.

intuito de conduzir os participantes a uma reconstrução de conceitos e práticas, além da consideração de possibilidades de transformação de suas ações cotidianas.

Para a autora, uma Sessão Reflexiva pode ser conceituada como “[...] o contexto, o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da flexibilidade” (IBIAPINA, 2008, p. 97), que deve motivar os professores a, baseados na sua realidade transposta por meio dos processos de observação colaborativa e videografações, por exemplo, tomarem consciência de suas práticas e desenvolverem-se profissionalmente na medida em que “[...] compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e sentidos emitidos pelos pares” (p. 96).

Como sua base é material e depende das construções pretendidas no objetivo da pesquisa, as sessões reflexivas podem variar entre momentos organizados para estudos, para reflexões inter ou intrapessoais ou mesmo para análise da prática. Independente da finalidade, Ibiapina (2008) recomenda que as sessões sejam registradas por meio de áudio ou videografações, transcritas na íntegra e devolvidas para validação de seus conteúdos pelos participantes.

As sessões reflexivas desenvolvidas ao longo da nossa permanência em campo se revestiram de uma diversidade de momentos, muito ou quase nada estruturados com relação a espaço, material e tempo.

No ano letivo de 2017 pouco tivemos condições de estruturar esse procedimento, uma vez que não dispomos de um horário específico para desenvolvê-lo. Dessa forma, as sessões reflexivas, que nesse período envolveram essencialmente a professora de sala e eventualmente a coordenadora pedagógica, ocorreram, como já pontuamos anteriormente, em alguns horários de supervisão pedagógica ou da aula de educação física, mas, na maior parte das vezes, nos intervalos de recreio.

O único momento estruturado que tivemos nesse ano letivo, foi em um encontro de formação realizado no dia 30 de novembro, perto do final do semestre, que denominamos de “Oficina de Planejamento”, no qual todas as professoras da escola, a profissional de apoio, a coordenadora pedagógica, a diretora e a técnica de Educação Especial da SEMED estiveram presentes.

Esse encontro formativo foi fruto das discussões de uma reunião de pactuação da rede ocorrida no início de outubro do mesmo ano e teve como objetivo trabalhar de forma colaborativa na geração de ideias para a execução do planejamento de um

semanário da professora para todos os seus alunos, incluindo a Beatriz, com base no conceito de Desenho Universal da Aprendizagem.

Consideramos essa Oficina como um “divisor de águas” a partir do qual a gestão da escola parece ter passado a compreender a necessidade de momentos formativos e de reflexão para que o processo colaborativo tivesse sucesso. A partir desse evento, conseguimos pactuar um horário semanal com a professora de sala e profissional de apoio escolar para desenvolvermos as sessões reflexivas e a consultoria colaborativa de forma mais sistematizada. Porém, como dissemos anteriormente, isso só veio a se concretizar no ano letivo seguinte.

Já em 2018, as sessões reflexivas foram mais organizadas e frequentes, em espaço e tempo reservados para sua concretização. A composição da equipe também foi modificada e dessa vez participaram, além da professora de sala, a profissional de apoio escolar; a coordenadora pedagógica esteve presente eventualmente, como no ano anterior.

Nos encontramos na maior parte das vezes na sala de informática, onde as professoras se reuniam no intervalo do recreio. Assim, por algumas vezes, tivemos a participação fortuita de outras profissionais da escola, como a vice-diretora e a professora do apoio pedagógico, que acabavam se envolvendo e contribuindo nas discussões.

Com esse avanço na estruturação das sessões reflexivas que muitas vezes se inseriam nas interlocuções da Consultoria Colaborativa, além de incluirmos mais participantes, tivemos a oportunidade de ampliar nossos procedimentos de reflexão com o uso da Autoconfrontação Simples, como descrito no próximo subtópico.

2.3.5.3 Autoconfrontação Simples: revivendo a trama do real para transformar a realidade

Na nossa pesquisa optamos pelo uso da vídeo gravação com um duplo objetivo: fomentar as nossas reflexões para a condução do colaborativo e produzir o material necessário para o procedimento denominado Autoconfrontação Simples (ACS), proposto por Yves Clot dentro da sua Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010), como forma de acesso ao Real da Atividade e a elicitación do processo reflexivo.

A autoconfrontação é o principal procedimento da Clínica da Atividade de Yves Clot, que tem por objetivo analisar a atividade de trabalho, com foco no

desenvolvimento das atividades, suas histórias e impedimentos, ou seja, do real da atividade. Para isso, o autor francês toma como base teórico-metodológica a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski para criar um método e resultado direcionado para a análise da atividade do trabalhador em sua perspectiva de construção social do trabalho e do próprio sujeito³⁰ (CLOT, 2007; 2010).

Baseada nesses constructos, a Autoconfrontação se configura como um meio que pode dar acesso ao real da atividade, ao permitir que o trabalhador se distancie da atividade realizada e apreenda o que está por trás de sua aparência e superfície, visto que foi revestida de outros elementos que “[...] escapam à simples observação – como o significado das atividades impedidas ou contrariadas” (CUNHA; MATA; CORREIA, 2006, p. 25).

O início do processo se aproxima do proposto por Ibiapina quanto à pré-intervenção da observação colaborativa, na qual os envolvidos pactuam o que será colocado em análise.

Após isso, alguns momentos de atividade profissional, no nosso caso, atividade docente, são filmados e, a partir deles, selecionados alguns episódios para análise, com base no seu potencial de discussão acerca do objetivo pactuado inicialmente (CLOT, 2007).

A ACS consiste na análise conjunta das imagens de trabalho entre o pesquisador e o trabalhador, na qual este último, confrontado com sua imagem durante a ação, tece comentários sobre ela (CLOT, 2007).

Para Soares e Barbosa (2010), a ACS é uma primeira oportunidade do profissional, no caso o professor, falar de sua atividade para outro além de si, retirando a sua análise do campo intra para o interpessoal, por intermédio da linguagem. Nessa oportunidade, os autores destacam ser papel do pesquisador promover essa mediação, a partir de questionamentos que ajudem o professor a refletir sobre o que está vendo de sua própria prática.

³⁰ Ao analisar a atividade de trabalho, Yves Clot coloca que a atividade é construída pela atividade real e pelo real da atividade. A atividade real pode ser considerada como aquilo que se fez, a tarefa cumprida, sem, no entanto, deter o “monopólio” da atividade, uma vez que foi apenas a parte que venceu, dentro do que seria possível ser feito. Assim propõe que o real da atividade é [...] o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 103-104). Para maiores detalhes acerca do Real da Atividade e da Clínica da Atividade de Yves Clot, consultar as suas obras: A função psicológica do trabalho (2007) e Trabalho e poder de agir (2010).

Nesse sentido, no processo de se confrontar com a atividade vivida, o trabalhador tem a condição de se basear em suas experiências na construção de novas situações, ampliando assim, o que Clot (2010) denominou de poder de agir.

Com isso, o autor nos chama a atenção de que o processo de reconstrução da atividade só pode ocorrer a partir do reconhecimento advindo de um processo de transformação, reconfigurando a direção do conhecer para transformar em transformar para conhecer. Assim, recorre a ideia de tomada de consciência de Vigotski, reformulando-a da seguinte forma:

A tomada de consciência não é, portanto, a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a recriação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o “faz ver de outra maneira”. Compreender é pensar em um novo contexto. [...] Em vez de encontro com o passado, a tomada de consciência é metamorfose do passado. De objeto vivido no passado, ele é promovido à posição de meio para viver a situação presente ou futura (CLOT, 2010, p. 148).

Nesse sentido, a tomada de consciência a partir de processos reflexivos que são decorrentes da análise da atividade real e do acesso ao real da atividade, fazem da Autoconfrontação um procedimento sócio-histórico e situado no espaço da ZDI, uma vez que permite o avanço no desenvolvimento do sujeito por meio de uma relação interpessoal.

Assim, optamos pelo uso da ACS nessa pesquisa, a partir desse entendimento e de nossa experiência prévia com sua utilização como instrumento de reflexão em um processo de colaboração para a formação docente em um contexto de inclusão escolar, no qual pudemos observar a sua adequação ao objetivo de pesquisa, como identificamos nas nossas conclusões:

Apreendemos que o acesso ao real da atividade, por meio das ACS, ao revelar os impedimentos da atividade realizada, engendraram um movimento de retomada da consciência, configurando-se como uma possível estratégia para ajudar a professora a ampliar o seu poder de agir. Isso gerou a possibilidade de abandonar ou transformar estratégias que não deram certo e de desenvolver novas elaborações que contribuíram para a diversificação da sua prática pedagógica (DOUNIS, 2013, p. 197).

Podemos ainda afirmar que a autoconfrontação tornou-se um instrumento de formação profissional, que permitiu a tomada de consciência da atividade e provocou a abertura de novas zonas de desenvolvimento proximal, com a internalização de novos conceitos e comportamentos pela professora (DOUNIS; FUMES, 2016, p. 262).

Com base nesses constructos, fizemos uso da Autoconfrontação Simples em nossa pesquisa como um procedimento de reflexão sobre a prática, visando ampliar

as possibilidades de análise da atividade real e, especificamente, do real da atividade em sala de aula diante da inclusão de uma estudante com paralisia cerebral.

Nessa etapa participou apenas a professora de sala do segundo ano do ensino fundamental, uma vez que o foco da ACS era refletir sobre as questões da atividade docente diante da inclusão neste espaço e que no ano letivo de 2017 não encontramos condições para o seu desenvolvimento, devido às questões estruturais já apresentadas.

Nesse período fizemos duas ACS, nas quais utilizamos episódios extraídos das videografações provenientes das observações colaborativas, cujas cenas foram escolhidas pela representatividade de ações que consideramos recorrentes com relação à participação de Beatriz nas atividades propostas na sala de aula.

O primeiro episódio, o qual intitulamos de “*Um cubo de fora da torre*”, foi extraído de uma aula ocorrida em junho de 2018, tinha nove minutos de duração após edição³¹ e mostrava uma aula de matemática na qual a professora apresentava os números até noventa e nove utilizando o material dourado e o ábaco como recurso e respondia às atividades sobre o tema do livro didático.

Nessa ocasião, Beatriz não participou das atividades junto com os demais colegas, não teve acesso ao livro no qual as atividades foram desenvolvidas e, por diversas vezes olhou para o colega ao lado tentando ver o seu material. Em nenhum momento a professora Carla se dirigiu à Beatriz e a PAE, fez poucas interlocuções com ela, apenas mostrando os cubos, torres e placas do material dourado enquanto a professora explicava o que representava cada um para o restante da turma.

Utilizamos esse episódio com a intenção da professora observar as tentativas de interação de Beatriz e o quanto a falta de interação, direcionamento e material a deixavam de fora do processo de aprendizagem, mesmo estando presente na sala de aula. Nossa perspectiva com isso, era trazer à consciência da professora a sua responsabilidade como mediadora do processo de instrução, a partir da confrontação de três significações que observamos ser recorrentes entre os componentes da rede: a de que Beatriz não se interessava e/ou não tinha capacidade de aprender; a de que todas as atividades para ela necessariamente precisavam ser adaptadas ou diferentes das dos demais colegas e de a que a PAE era a pessoa mais adequada para interagir

³¹ Para a edição, cortes e montagem dos episódios utilizamos o software Microsoft Fotos.

com a estudante durante as atividades, como se fosse a única responsável por ela na sala de aula.

O segundo episódio, com seis minutos de duração após edição, retratava uma aula de outubro de 2018, onde foi desenvolvida uma atividade sobre correspondência proposta no livro didático de ciências naturais (Geografia), e na qual, após algumas explicações da professora sobre o tema, as crianças precisavam montar um envelope e escrever uma cartinha para outro colega da turma. Esse episódio foi denominado por nós de “*Correio da Esperança*”.

Essa situação já mostrava uma mudança de comportamento da professora, que preparou material previamente e interagiu com Beatriz diversas vezes durante a aula, mostrando o material, perguntando e a incluindo como exemplo. Por sua vez, Beatriz, já sentada de forma adequada, utilizando o plano inclinado e realizando de forma adaptada a mesma atividade da turma com ajuda da PAE, prestou atenção em tudo e fez várias interações, inclusive repetindo informações e respondendo a algumas perguntas oralmente, o que foi valorizado pela professora.

Usamos esse episódio com o propósito de valorizar as modificações da professora com relação às suas ações, evidenciar a participação e o desenvolvimento de Beatriz a partir dessas mudanças e fazer a professora refletir acerca de melhorias para ampliar sua participação e aprendizagem, alimentando o espiral de desenvolvimento proposto pela pesquisa colaborativa.

Após a montagem dos episódios, os assistimos mais algumas vezes com o intuito de elaborar algumas questões para desencadear a análise da atividade proposta pela ACS: Para quem estava sendo dada a aula? Como a Beatriz poderia se beneficiar da atividade? O que faltou para a sua participação? O que poderia ter sido diferente para melhorar a sua participação?

Além dessas questões, como pretendíamos elicitar a reflexão da professora, elaboramos indagações no decorrer da própria ACS, aproveitando os pontos levantados por ela e ainda outros, relacionados às possíveis modificações que podiam ser realizadas no processo colaborativo.

As ACS ocorreram em setembro e novembro de 2018, no horário destinado ao nosso trabalho de colaboração na escola; cada uma durou cerca de quarenta minutos e ambas foram filmadas e transcritas na íntegra para compor o material empírico analisado posteriormente.

2.3.5.4 Consultoria Colaborativa: criando possibilidades de novos desenhos e arranjos

A Consultoria Colaborativa é um modelo de prestação de serviços educacionais para estudantes da Educação Especial matriculados em escolas regulares, desenvolvido por Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995). É considerado pelos autores como um processo interativo entre pessoas com conhecimentos diferentes, que têm como objetivo comum permitir a máxima participação e aprendizagem do seu público-alvo, a partir da proposição de soluções criativas para problemas mutuamente definidos.

Além disso, Wilber (1992) acrescenta que os autores enfatizam a colaboração como premissa, defendendo que uma equipe de pessoas tem muito mais possibilidades de gerar soluções criativas para os problemas da inclusão, do que cada uma delas trabalhando de forma isolada.

Nessa direção, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) destacam que esse modelo prevê um suporte entre os profissionais tradicionais da escola e aqueles especializados das áreas da Saúde, por exemplo, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e fonoaudiólogos ou mesmo da Educação, como professores da Educação Especial.

As autoras ainda ressaltam que o foco da consultoria colaborativa deve ser sempre a resolução de problemas de forma compartilhada entre os participantes do processo, mas sem imposição ou hierarquias. Os saberes são compartilhados e as tomadas de decisão são compartilhadas, em comum acordo com todos.

Dessa forma, esse procedimento tem um forte acento na colaboração e no desenvolvimento profissional dos seus participantes, seja para o professor que se mune de soluções para seus problemas atuais, seja para o consultor, que, por sua vez, amplia suas habilidades para a resolução de situações futuras (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Para que a consultoria colaborativa alcance seu potencial de mudança e desenvolvimento, Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995), propuseram sua sistematização em seis estágios: 1. Entrada e estabelecimento de objetivos na equipe; 2. Identificação do problema; 3. Recomendação das intervenções; 4. Implementação das intervenções; 5. Avaliação da Consultoria e 6. Follow-up.

Destacamos, porém que essas etapas são dinâmicas e recursivas, podendo o processo de consultoria ser renovado a partir da identificação de novos problemas, ou

mesmo encerrado pelo alcance da solução pretendida ou pela ampliação das habilidades dos participantes em resolvê-los sem a parceria do consultor.

Calheiros (2015b) também nos chama a atenção de que o processo de consultoria, apesar de se basear na partilha de conhecimentos, não se limita a um procedimento de aplicação de técnicas ou tecnologias, uma vez que

[...] este modelo de intervenção requisita a construção de um espaço de discussão e reflexão constante, que tem por finalidade oportunizar e intensificar a produção colaborativa de novos saberes dos indivíduos, para resolver os problemas que emergem no cotidiano do ambiente de trabalho (CALHEIROS, 2015b, p. 43).

No contexto da nossa pesquisa, trabalhamos com a proposta da Consultoria Colaborativa como procedimento transversal do nosso período em campo, colocando-a no lugar de intervenção, por se adequar à proposta de trabalho democrático e colaborativo destacado nos pressupostos da pesquisa colaborativa.

Esse procedimento, tal qual as sessões reflexivas, ocorreu de forma bem diversificada no tocante aos participantes e atividades desenvolvidas.

No ano letivo de 2017 trabalhamos as etapas da consultoria essencialmente com a professora de sala e muito eventualmente com a profissional de apoio escolar, uma vez que o nosso tempo e espaço para discussão e troca de ideias era restrito, permitindo poucas interlocuções.

Já em 2018, apesar da professora de sala ser a nossa principal interlocutora, as profissionais de apoio escolar participaram mais consistentemente desse processo e em alguns momentos, conseguimos também a interface com a coordenadora pedagógica e a diretora.

Convém deixar claro que todas as propostas de modificação e adaptação dos instrumentos e atividades pedagógicas foram discutidas, negociadas, pactuadas e, posteriormente, reavaliadas. Nada foi imposto e o objeto da consultoria, apesar de envolver os aspectos pedagógicos e metodológicos, foi a modificação da forma de oferecer as atividades, com o intuito de favorecer a participação de Beatriz nas atividades propostas para todos na sala de aula.

É importante também destacar que nesse procedimento, a cada momento de observação e reflexão conjuntos, novas ideias foram surgindo e algumas antigas foram reelaboradas, o que nos ajudou a ampliar nosso repertório de atividades, ajustes e adaptações, se configurando em um processo de desenvolvimento mútuo, como previsto na origem desse modelo de serviço.

No entanto, como não podia ser diferente, fizemos todas as proposições a partir do nosso lugar enquanto profissional da área da saúde e, recorrendo à nossa própria formação e experiência profissionais como terapeuta ocupacional, lançamos mão da Tecnologia Assistiva como princípio de todo o trabalho de consultoria colaborativa dessa pesquisa.

2.3.5.5 Reuniões de Pactuação com a Rede: tentativas de desatar os nós, aparar as pontas e apertar os laços

O procedimento que denominamos de Reuniões de Pactuação com a Rede foi um dispositivo criado especialmente para o desenvolvimento do nosso estudo, com o intuito de balizarmos as definições e as necessidades de articulação para o atendimento às demandas para a inclusão e a permanência da estudante com paralisia cerebral na escola.

Mesmo não havendo uma descrição prévia na literatura acerca desse tipo de procedimento, ao identificarmos a necessidade de sua criação, nos baseamos em alguns preceitos envolvidos na colaboração, na valorização da diversidade e nos diferentes papéis e responsabilidades de cada componente da rede na estrutura institucional.

Para a sua criação e desenvolvimento, no entanto, nos inspiramos na ideia de Stainback e Staniback (1999) de que em uma rede de apoio à inclusão, são bem-vindas as diferentes características de seus atores e na de Schaffner e Buswell (1999) de que em algumas situações, a rede pode precisar de um facilitador para encorajar o uso de estratégias criativas na solução de problemas e estimular o envolvimento coletivo nelas, além de garantir que cada membro da equipe tenha ciência de suas responsabilidades para assim cumpri-las.

Outra base que utilizamos para o desenvolvimento desse procedimento, foram as assertivas de Churchley (2006) acerca da necessidade de compartilhamento de decisões, divisão de responsabilidades e compromissos de todos os participantes da equipe colaborativa, ao revisar na literatura internacional as características de um processo colaborativo de sucesso.

Alicerçadas nestes preceitos, utilizamos a ideia de pactuação do Ministério da Saúde (BRASIL, 2009), criado dentro da perspectiva das ações do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), em conjunto com o Programa de Saúde da Família (PSF)

e outros órgãos gestores. Nesse contexto, a denominada pactuação do apoio é uma ferramenta tecnológica de cogestão, em construção constante, que envolve atividades para determinar o campo a ser alcançado, assim como os profissionais que devem ser envolvidos, os processos de trabalho a serem implementados, o estabelecimento de metas, prioridades e critérios de encaminhamento, além da avaliação das ações realizadas.

Assim, utilizando esses preceitos como um procedimento na nossa pesquisa, facilitamos esses momentos que contavam com a presença do maior número possível de participantes, como um acréscimo no processo colaborativo baseado no compartilhamento de definições e responsabilidades e na condução e recondução das prioridades a serem trabalhadas pela rede em seus diferentes desafios.

Apesar de parecer um procedimento puramente técnico, entendemos e conduzimos as Reuniões de Pactuação com a Rede como mais uma oportunidade de ouvir as suas participantes, refletir e discutir coletivamente acerca de questões recorrentes quanto à participação e à aprendizagem no processo de inclusão, assim como sobre as significações produzidas coletivamente acerca da pessoa com deficiência e sua educação e do processo colaborativo, considerando os nossos preceitos teóricos e metodológicos já explicitados nos tópicos anteriores.

Como já esclarecemos anteriormente, as Reuniões de Pactuação com a Rede foi um procedimento desenvolvido para o nosso estudo e estruturado no decorrer da nossa imersão no campo, servindo como baliza para o processo colaborativo como um todo. Para isso, as Reuniões normalmente foram agendadas com antecedência, de acordo com a disponibilidade apontada pela gestão da escola e com a presença do maior número possível de participantes. Em geral estiveram presentes a diretora e em diferentes combinações, as professoras de sala, as profissionais de apoio escolar, a coordenadora pedagógica, a vice-diretora, a assistente social e a técnica de Educação Especial da SEMED.

Via de regra, nós fomos os responsáveis por estabelecer a pauta das reuniões, deixando em aberto para a inclusão de questões que qualquer uma das participantes julgasse apropriadas. As demandas apresentadas eram discutidas ponto a ponto, para, ao final, definirmos as ações a serem desenvolvidas e suas respectivas responsáveis.

Entre os exemplos de pauta dessas Reuniões de Pactuação com a Rede, estão as definições dos nossos horários na escola, as ações de formação coletiva, assim

como as solicitações de vaga para Beatriz no Atendimento Educacional Especializado e no Transporte Adaptado. Como procedimento recursivo, em cada nova reunião retomamos as demandas em aberto para repactuarmos as ações e responsabilidades na busca de soluções para as questões que ainda não haviam sido resolvidas.

Todas as reuniões foram registradas por meio de audiogravações e transcritas na íntegra para constituir o nosso *corpus* de análise. Em algumas delas, foram geradas memórias por escrito e posteriormente compartilhadas com todas por correio eletrônico.

Assim como afirmamos anteriormente, as Reuniões de Pactuação com a Rede suplantaram em muito a sua proposta técnica, tendo se constituído como mais um espaço dialógico mediado pela fala, que sem dúvida propiciou momentos de reflexão, com partilha de dificuldades e experiências, desabafos, negociação de significações e geração de ideias criativas para a transformação da realidade da escola.

2.3.5.6 Entrevistas: conhecendo uma parte dos fios na tentativa de visibilizar os nós para desatá-los

O uso da entrevista como um procedimento de produção de dados nas pesquisas em educação é bastante frequente. No nosso caso, a utilizamos como mais uma forma de dialogar com as participantes da pesquisa, a partir do pressuposto apresentado por Freitas (2002) de que, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, a entrevista é marcada pela dimensão social e não se constitui como mera troca de perguntas e respostas, uma vez que é compreendida como uma produção de linguagem, e assim, considerada dialógica.

A autora também esclarece que as produções de fala dos sujeitos devem ser contextualizadas em sua história e lugar na sociedade, uma vez que seus dizeres não falam apenas de si, “[...] mas carrega(m) o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

A partir dessas considerações, Ibiapina (2008) entende que as entrevistas na pesquisa colaborativa favorecem a produção de fala e o dialogismo, facilitando o aprofundamento das análises acerca do objeto estudado. Nessa ocasião, recomenda que, dentre os possíveis tipos de entrevista, sejam eleitas preferencialmente as dos

tipos reflexiva, individual ou coletiva, fazendo sua relação com as ações de reflexão preconizadas pela pesquisa colaborativa:

As entrevistas individuais ou coletivas ajudam na verbalização, trazem à tona condutas não refletidas e auxiliam na compreensão das ações materiais e mentais vivenciadas pelos grupos sociais, uma vez que o entrevistador auxilia a desencadear a reflexão por meio de um processo colaborativo feito com o auxílio de questionamentos propostos pelas ações formativas de descrever, informar, confrontar e reconstruir [...] (IBIAPINA, 2008, p. 78).

Kramer (2004) complementa esse entendimento, chamando a atenção da que, no caso das entrevistas coletivas, há um potencial aumento da intensidade dos diálogos, das narrativas de experiências e da exposição de divergências, uma vez que essa prevê que todos falem e também escutem uns aos outros. Dessa forma, a entrevista coletiva pode auxiliar na iluminação de pontos obscuros não compreendidos ou captados em outros procedimentos da pesquisa.

Com base nisso, as entrevistas foram utilizadas em nossa pesquisa como um elemento de diálogo com diferentes propósitos. As entrevistas individuais foram realizadas com a professora de sala do segundo ano e com a mãe de Beatriz. A entrevista coletiva, por sua vez, aconteceu com a presença das participantes da rede do ano de 2017. Vamos a cada uma delas.

A entrevista com a professora de sala do segundo ano, foi realizada em março de 2018, em nosso primeiro encontro no horário reservado para os processos colaborativos nesse ano letivo, a partir da questão desencadeadora: **“Fale sobre a sua história como professora e da experiência em trabalhar com a inclusão escolar”**. O objetivo foi o de conhecer melhor a professora, sua história como profissional e suas experiências com a inclusão escolar, além de nos aproximarmos de suas significações acerca da presença de Beatriz em sua sala de aula e de sua forma de trabalho com os estudantes. Vale ressaltar que até o momento da entrevista, Beatriz não tinha começado a frequentar sistematicamente as aulas pela falta do profissional de apoio e a professora pouco a conhecia.

A entrevista realizada com a mãe de Beatriz, teve como objetivo apreender sua compreensão acerca da participação de Beatriz na escola e do processo colaborativo, além de conhecer um pouco melhor o contexto social, a dinâmica e a rotina que vivenciavam. Foi realizada em maio de 2018, a partir de um roteiro estruturado criado especialmente para a ocasião.

A entrevista coletiva foi realizada no final do ano letivo de 2017, na própria escola e envolveu a diretora, a coordenadora pedagógica, a assistente social, a professora de sala de aula do primeiro ano e a técnica de Educação Especial da SEMED. Foi conduzida por um mediador externo, a partir de um roteiro de perguntas semiestruturado, com o objetivo de avaliar o processo de implementação da rede de apoio até o momento, seus pontos positivos e negativos, além de desencadear a reflexão de cada participante sobre suas ações dentro desse contexto.

Todas as entrevistas foram audiogravadas, posteriormente transcritas na íntegra e devolvidas aos participantes para alguma eventual correção ou explicação de suas colocações.

Para facilitar a visualização da totalidade dos procedimentos desenvolvidos, elaboramos o quadro a seguir:

Procedimento	Total de Ocorrências
Observação Colaborativa	06
Sessão Reflexiva/Reunião	08
Autoconfrontação Simples	02
Consultoria Colaborativa	14
Reunião de Pactuação com a Rede	08
Entrevista Individual	02
Entrevista Coletiva	01

Quadro 03 – Resumo dos procedimentos e a quantidade de ocorrência de cada um deles.
Fonte: Autora.

Como podemos ver, nossa pesquisa se constituiu de diversos procedimentos que se retroalimentaram dentro do processo colaborativo, sem seguir a nenhuma predeterminação de temporalidade, ordem ou sequência. Na verdade, durante o período em campo, utilizamos procedimentos já validados pela literatura, mas com um arranjo próprio, determinado pelas necessidades detectadas no processo de construção da rede, uma vez que, no decorrer do processo de investigação, sentimos

a necessidade de buscar e criar outras oportunidades de interlocução para o alcance dos objetivos propostos.

Com isso, desenvolvemos um trabalho no qual os procedimentos, que serviam à dupla função de desenvolver o processo colaborativo para a formação da rede de apoio à inclusão escolar de Beatriz e de produzir as informações sobre esse processo para posterior análise, foram se moldando e se conectando de uma forma particular à realidade com a qual nos deparamos em cada momento.

Os utilizamos da forma que nos foi possível, cabível e coerente dentro das situações com as quais nos deparamos. Foi a construção deste processo único, com características próprias, em um contexto determinado por diversas mediações, com sujeitos singulares em suas experiências, significações e atitudes. A aplicação dos mesmos procedimentos em outras realidades, pode acarretar outros tantos arranjos, acréscimos e retiradas em infindáveis combinações. A Figura 09 tenta esquematizar essa ideia.

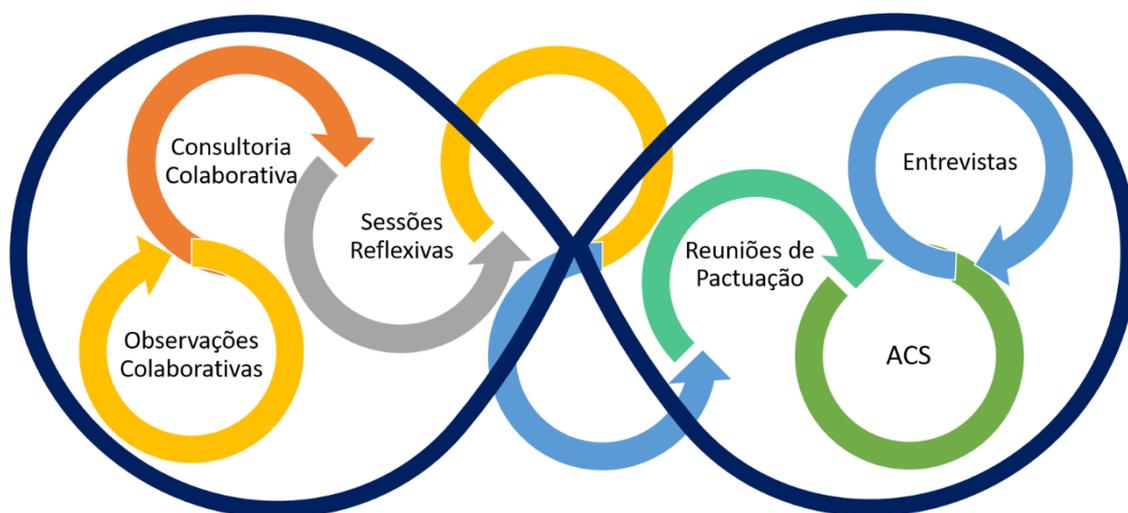


Figura 09 – Esquema representando as infinitas possibilidades de arranjo dos procedimentos metodológicos utilizados. Fonte: Autora.

A partir dessas infinitas possibilidades, entendemos que o que caracterizou os nossos resultados foi muito mais a conjunção de todos os procedimentos em suas diferentes combinações temporais e metodológicas do que a utilização isolada de cada um deles. Sabendo disso e com o compromisso de não prescindir nem de deslocar as partes do todo, não analisamos os procedimentos de forma isolada e por si só.

A seguir vemos como o material empírico produzido nos procedimentos foi selecionado e tratado para sua análise.

2.4 Tratamento do Material Empírico

O conjunto dos procedimentos supracitados nos permitiu angariar um vasto material empírico a partir das falas de todos os participantes em diferentes arranjos e situações. Diante da necessidade de selecionar o que devemos analisar com base nos objetivos da nossa pesquisa, iniciamos o tratamento de todos os registros, a saber: anotações de diário de campo, áudio e videogravações.

Os materiais no formato de áudio e vídeo foram transcritos na íntegra pelos pesquisadores e por terceiros especialmente contratados para este fim e revisados pelos pesquisadores, com inúmeros retornos às bases iniciais para dirimir dúvidas e evitar enganos com relação às falas e aos sujeitos que as produziram.

Ao final do período de produção de dados e de posse de todo o material transcrito, empreendemos uma leitura minuciosa, guiadas pelos nossos objetivos, visando identificar quais os procedimentos deveriam ser considerados na construção do nosso *corpus* de análise.

Concluída essa etapa e devido à densidade numérica e de conteúdo do material transcrito, criamos dois arquivos, uma para cada ano da pesquisa, para os quais transferimos todas as informações em ordem cronológica e por procedimento, como ilustrada no Quadro 04 do Apêndice F.

Na sequência, a partir de leituras flutuantes e recorrentes, fomos identificando falas e diálogos que poderiam ser considerados relevantes para o cumprimento do nosso objetivo geral, os destacamos no próprio texto e posteriormente alimentamos um quadro no qual inserimos o fragmento transcrito, o sujeito que o produziu, assim como o procedimento do qual foi extraído, como exemplificado no Quadro 05.

Fragmento	Quem	Quando
Mas assim, eu só queria deixar claro que nós enquanto escola, nós estamos curiosas, como eu disse a você, a gente quer aprender a como lidar com a Beatriz, porque não temos formação..., e por isso que acho importante ter esse suporte, da gente conhecer a história da Beatriz, ver como é que a professora pode trabalhar com ela... se ela precisa adquirir um material diferenciado no momento das aulas. Mas assim, não é que seja um impeditivo dela ficar, dela vir assistir aula. Agora quem vai cuidar da Beatriz nesse momento, no sentido de cuidado mesmo, de ir ao banheiro, de água e de lanche, entendeu?	Adélia	Pactuação inicial da rede Abril 2017
No plantão que teve, plantão pedagógico, a Helena veio. Conversou com nós duas. Eu notei que ela até gostou de ter conversado. E assim Beatriz... ela disse "não, mas pegar na mão dela..." Eu não disse a ela não, mas eu não concordo em pegar na mão da Beatriz. Se eu for pegar na mão dela, a Isabela for pegar e fazer não é a Beatriz que está fazendo. Mas ela acha que isso... mas aí eu dei na capa da prova, umas atividades ,negócio de cores...	Carla	Reunião de pactuação da rede Maio 2018
Porque eu fiquei fazendo... estava improvisando. Eu desenhava as coisas e ficava mostrando pra ela, o que era o sol, a árvore...	Isabela	
Aí eu entreguei isso a ela, essas atividades eu entreguei...	Carla	
Olhe, porque a Helena tem essa ideia?	Adélia	
Porque ela disse que na outra (escola) a menina botava um adaptador assim e pegava na mão da Beatriz. Pra fazer.	Isabela	
Eu acho que você chegou a falar sobre isso aqui (se dirigindo a Alessandra). E porque a gente também antigamente tinha essas ideias, fazia em casa assim, cobrindo, pegando na mão. Então ela tem essa ideia.	Adélia	
"... vai Isabela pega". Não é a Beatriz que está fazendo, ia ser a Isabela, não é a Beatriz.	Carla	

Quadro 05 – Exemplo de como o material empírico foi organizado no processo de seleção e identificação dos fragmentos que compuseram a análise.

A partir da organização do material empírico, iniciamos o empreendimento da análise, de acordo com as considerações teórico-metodológicas do próximo subitem.

2.5 Análise: saindo das aparências em direção a essência

Neste tópico, abordamos brevemente as condições e pressupostos gerais da análise de todo o material produzido em nossa pesquisa, considerando as características do Método anteriormente explicitadas.

Logo de entrada, relembramos que, de acordo com o materialismo histórico dialético, temos duas leis principais que não podem ser desconsideradas em nenhuma etapa da pesquisa, incluindo a análise dos dados.

A primeira diz respeito ao movimento histórico dos fenômenos que estão sempre em transformação, ou seja, não produzimos verdades absolutas nem descoladas da realidade; a segunda corresponde à concepção de que a essência não corresponde à aparência, o que nos impulsiona para uma análise consistente que supere a descrição em busca de explicações, mas que também recuse uma separação entre ambas, conforme nos alerta Patto (1993).

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Frigotto (2010) de que a análise deve representar o esforço do pesquisador para estabelecer as relações, mediações e contradições do objeto estudado. Para o autor:

É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (FRIGOTTO, 2010, p. 98).

Para explorar e explicar melhor esse movimento da análise, recorreremos inicialmente às proposições do próprio Marx, ao asseverar que se a aparência dos fenômenos correspondesse fielmente à sua essência – chamadas por Vigotski de fenótipo e genótipo respectivamente – a investigação científica seria desnecessária.

Masson (2007) nos ajuda a entender essa assertiva, dizendo que a aparência do fenômeno é apenas um dos seus aspectos, o seu exterior – que muitas vezes obscurece o real – e não o fenômeno em si. Assim, propõe que precisamos avançar para o “[...] desvelamento da estrutura ontológica da realidade para que o conhecimento possa ser instrumento de uma práxis transformadora” (p. 109).

Para Duarte (2000), essa é a grande missão do pesquisador e só é possível alcançá-la por meio da análise dos processos, na tentativa de descobrir as verdadeiras relações subjacentes a eles que se encontram encobertas pelas

aparências exteriores. O autor ainda ressalta que ações podem parecer similares em sua expressão, mas serem totalmente distintas em suas origens e essências, o que acarreta necessário uma análise que busque desvelá-las.

Marx (1999) já nos dizia que para chegarmos a uma análise da essência, devemos partir do concreto e ascender às abstrações a partir dele.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (MARX, 1999, p. 15).

Nesse sentido, Marx (1999) nos esclarece que partimos do concreto com uma visão caótica do conjunto, que deve presumir as suas determinações e relações sociais, passando por uma análise que se refina e se torna cada vez mais precisa por meio das abstrações, para chegarmos a representações cada vez mais simples. A partir desse ponto, afirma que precisamos fazer o caminho de volta ao concreto, considerando que “[...] desta vez não teríamos uma ideia caótica de todo, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações” (p. 14).

Duarte (2000) colabora com a explicação, afirmando que o método dialético da análise consiste na mediação do abstrato como meio para a apropriação do concreto pelo pensamento científico. Afirma que essa é uma das bases analíticas defendidas por Vigotski e que a dialética aqui se apresenta na ideia de que o pensamento não se forma pela apreensão sensível do imediato, pelo contato direto com a realidade, mas que “Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real” (p. 87).

Com base na ideia de Carone (2004) da análise dialética como um movimento “progressivo-regressivo”, Soares (2011) nos explica que a progressão é a partida do concreto, no qual não conseguimos identificar, em sua aparência, a totalidade de suas propriedades, sendo necessária a apreensão das determinações que lhe constituem por meio das abstrações. Após esse processo, a regressão é o retorno ao ponto de partida, que agora se mostra mais claro, num processo que o autor chama de “concreto como síntese do real” (SOARES, 2011, p. 109).

Avançando nessa ideia de análise, retomamos o último ponto apresentado por Frigotto (2010) no início desse tópico, mas não menos importante que os demais na

condução das abstrações para o conhecimento científico, que é a apreensão da totalidade na interpretação dos fenômenos particulares expressos nas unidades.

Entendemos que sair das aparências do empírico e passar pelas abstrações para voltar ao concreto é um movimento que vai das partes para o todo. Com isso, devemos estar atentos aos postulados do materialismo histórico dialético de que a parte não prescinde nem pode ser deslocada do todo do qual faz parte.

Duarte (2000) e Masson (2007) também nos chamam a atenção para o cuidado com essa relação, afirmando que o singular só pode se aproximar do concreto a partir da reconstrução no pensamento, das suas múltiplas relações com o todo; quanto mais profundamente os nexos de realidade do universal forem concebidas, tão melhor o singular pode ser compreendido.

Diante de todos esses preceitos, temos agora o grande desafio de colocar todo o material produzido em nossa pesquisa e buscar a elaboração de sua síntese. Para isso, entendemos com Aguiar, Soares e Machado (2015), que a nossa tarefa a partir de agora é, pelo esforço da análise, dar um tratamento teórico-metodológico aos dados empíricos.

Para isso, faz-se necessário recorrer às categorias oriundas da teoria e do método, de modo que nos possibilitem caminhar na direção de explicações cuja finalidade consiste em revelar não o sujeito individualizado, mas a síntese de múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta que supera a ideia de sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como sua unidade, seu motor (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 65).

Nesse sentido, esclarecemos que nossa análise foi decomposta de acordo com os objetivos específicos referidos anteriormente e que foram definidas, para cada um deles, as categorias apropriadas que nos ajudaram a compreender o singular com suas determinações universais, assim como ascender para a explicação de sua essência, respeitando as regras gerais do método. A partir deles, vislumbramos a divisão da análise em duas vertentes.

A primeira, pela qual nos aproximamos da dimensão subjetiva que permeou todo o processo colaborativo de construção da rede de apoio, baseada no procedimento teórico-metodológico Núcleos de Significação, desenvolvido por Aguiar e Ozella (2006; 2013) para a apreensão das significações reveladas pelos participantes da pesquisa a partir de suas falas.

E uma segunda, na qual nos dedicamos a analisar o próprio processo colaborativo cuja construção da rede foi ancorada, na direção de identificarmos as possíveis modificações de significações e práticas geradas por ele, assim como, a possibilidade de desenvolvimento vinculada a seus procedimentos, a partir das etapas propostas por Ibiapina (2008; 2016) de descrição, informação, confrontação e reconstrução.

Acrescemos aqui o compromisso com a análise crítica do material empírico, por entendermos que o nosso compromisso com as possibilidades de transformação e não legitimação da situação atual só pode ocorrer ao desvelarmos criticamente as práticas em seu estágio mais desenvolvido.

Os Quadros 06 e 07 do Apêndice G trazem, de forma esquemática, como as análises foram desenvolvidas, apresentando as categorias a que recorreremos para explicar a essência dos fenômenos, assim como aos respectivos referenciais teóricos e autores com os quais dialogamos.

Para concluirmos este tópico acerca das questões teórico-metodológicas da análise, apresentamos o procedimento que elegemos para atender ao objetivo de analisar a Dimensão Subjetiva na qual se constituem as significações acerca da pessoa com deficiência e do processo de inclusão escolar pelos participantes da rede de apoio à inclusão de uma estudante com Paralisia Cerebral, os **Núcleos de Significação** desenvolvidos por Aguiar e Ozella (2006; 2013).

2.5.1 Núcleos de Significação

Núcleos de Significação, de acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013), é um procedimento que se destina à apreensão das significações e com isso, à aproximação com a subjetividade e que tem a palavra analisada no contexto como base para a compreensão da subjetividade dos sujeitos pesquisados. Para isso, os autores propõem etapas de análise envolvendo a depuração dessas palavras (pré-indicadores) e a sua aglutinação em indicadores, tendo como base critérios de similaridade, complementaridade e /ou contraposição que, posteriormente, formarão os Núcleos.

Todo esse processo parte da leitura flutuante e recorrente de todas as informações produzidas na pesquisa por meio da interlocução com os seus

participantes, como as entrevistas, autoconfrontações, videograções, sessões reflexivas, dentre outras.

Ao descreverem os procedimentos para construção dos Núcleos de Significação, Aguiar e Ozella (2006) afirmam que é nesta fase da leitura que podemos identificar os pré-indicadores. Nela emergirão temas diversos caracterizados pela repetição ou reiteração, assim como “[...] pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (p.230).

Nessa direção, selecionamos os pré-indicadores na medida em que eles se relacionam ao nosso objeto de estudo, considerando a palavra como unidade mínima de análise, com base no que nos dizem Aguiar e Ozella (2006, p. 230,231):

Consideramos que a palavra com significado seja a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Partimos dela sem a intenção de fazer mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito. Assim, **temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem.** (grifos nossos)

Com isso, Aguiar, Soares e Machado (2015) nos alertam que para não transformarmos a seleção dos pré-indicadores em um movimento mecânico ou metafísico, devemos atentar para a sua condição de tese como tríade dialética (tese-antítese-síntese). Assim, que devemos considerar o contexto no qual as falas foram produzidas e suas mediações históricas, sociais e culturais, não descolando-as da realidade.

Partindo desses princípios e efetuando a aglutinação e a articulação dos pré-indicadores, chegamos à etapa seguinte, que é a de sistematizar os indicadores. Este processo pode ser efetuado por similaridade, complementaridade ou contraposição e nos ajuda a reduzir a diversidade de informações e identificar conteúdos temáticos, nos guiando para um processo de análise mais aprofundado e próximo da subjetividade do sujeito pesquisado, do que ocorreria se os pré-indicadores fossem analisados de forma isolada (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A sistematização dos pré-indicadores em indicadores é decorrente de inúmeras e recorrentes leituras dos primeiros, para permitir uma abstração que supere, sem

suprimir, a dimensão empírica do conhecimento em direção da sua dimensão concreta. Para isso, temos um processo de síntese provisória que já deve permitir desvendar algumas contradições fundamentais na tentativa de articular partes e todo (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Para os autores, a sistematização dos indicadores (p.68):

[...] tem como finalidade a negação do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação do dito. Para que isso seja possível, é preciso explicitar, por meio do processo de análise e síntese, as contraditórias relações existentes entre os pré-indicadores, relações estas que, inclusive, nos levam a articulá-los para compor os indicadores. Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito.

Feito isso, seguimos para organização dos Núcleos de Significação, que devem expressar uma síntese mais apurada por meio da articulação dos indicadores, observando as transformações e contradições do processo de construção de sentidos e significados de forma que nos permita ir além das aparências considerando as condições subjetivas, históricas e contextuais (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Para os autores, é nessa etapa que efetivamente avançamos do empírico para o interpretativo e os Núcleos decorrentes dessa análise “devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.310).

Finalizando a proposta de constituição dos Núcleos de Significação, é mister destacar a recursividade de todo o processo que não pode de forma alguma ter suas etapas constituídas de forma retilínea ou hierarquizadas. Antes, o processo que vai do texto empírico aos Núcleos, chamado de análise ascendente, pode preceder, mas não prescindir do movimento contrário, o descendente, no qual voltamos às etapas anteriores e ao empírico para retroalimentar o processo de análise e síntese pretendida (ARANHA, 2015), o que Penteadó (2017, p.109) chamou de “colocar o processo analítico-interpretativo como um movimento em espiral”.

Aguiar, Soares e Machado, 2015, p. 63) resumem:

Assim, o caminho de apreensão dos sentidos e significados é continuamente marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como um fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação. Por isso, a organização de uma etapa é sempre constituída pela sistematização de outra.

A Figura 10 esquematiza o processo de construção dos Núcleos de Significação em seus movimentos. Nesse esquema, as setas azuis indicam o movimento ascendente de análise, as setas amarelas o movimento descendente e as setas verdes a reentrada no espiral para a sequência da construção analítica-interpretativa, em consonância com as categorias teórico-metodológicas do MHD e da PSH, assim como intrinsecamente relacionada aos contextos cultural, social, político, histórico e econômico nos quais os sujeitos se situam.

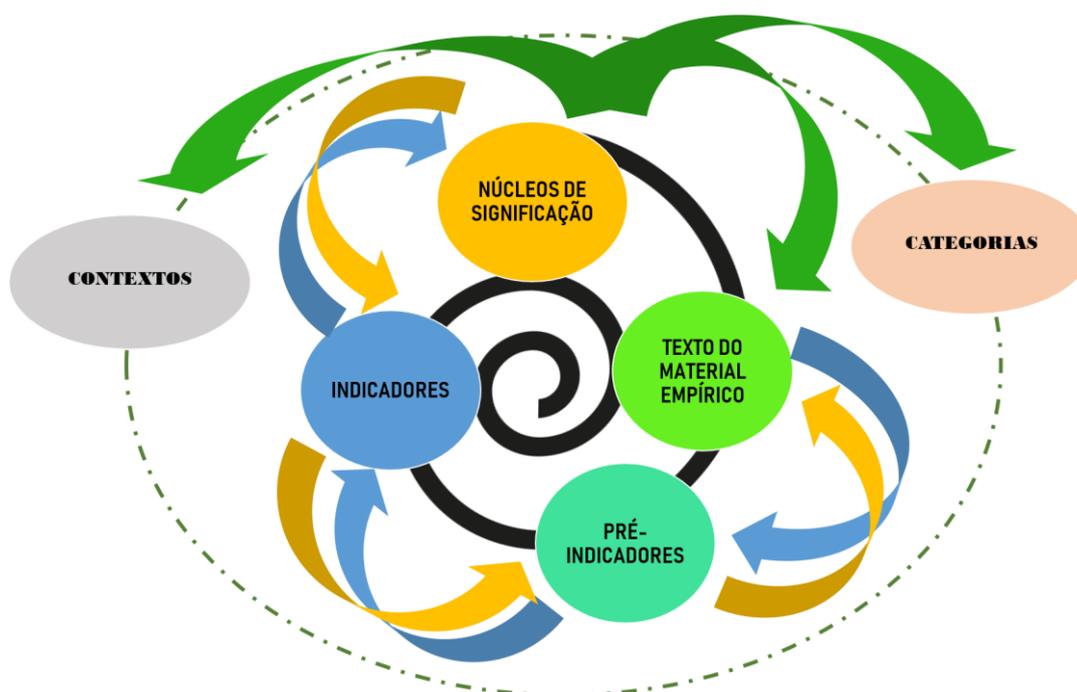


Figura 10 – Movimento em espiral ascendente e descendente do procedimento de análise por Núcleos de Significação. Fonte: Autora.

Como podemos observar, o procedimento de análise por meio dos Núcleos de Significação foi desenvolvido inicialmente para apreender sentidos e significados de um sujeito, considerando a singularidade da sua constituição histórica. No entanto, como nossa pesquisa foi toda desenvolvida em um contexto de constituição de rede, não caberia aqui uma análise dos sujeitos individuais, senão das produções subjetivas da coletividade na qual estavam inseridos.

Dessa forma, nos colocamos o desafio de analisar as significações de um grupo de sujeitos que estiveram envolvidos no processo colaborativo de constituição de uma rede de apoio à inclusão. Para isso, apoiamo-nos na perspectiva da construção de uma subjetividade que é produzida socialmente e que medeia a relação afetiva entre os sujeitos, assim como na indissociabilidade do sujeito e da trama social, na qual as subjetividades individuais e sociais se constituem (GONZÁLEZ REY, 2013).

Fiamos-nos também nas experiências de Aranha (2016) e Penteado (2017) que analisaram, respectivamente, as significações de um grupo de gestoras escolares acerca da sua atividade na escola e a dimensão subjetiva da docência de um grupo de professores envolvidos em um processo de pesquisa e formação, ambas na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração.

No entanto, mesmo considerando as similaridades do referencial teórico-metodológico com as pesquisas supracitadas, conservamos os procedimentos de construção dos Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013), mas organizamos o material empírico e os agrupamos de forma distinta das utilizadas por Aranha (2015) e Penteado (2017), justamente pelas peculiaridades da nossa pesquisa.

Destarte, organizamos o nosso material empírico como descrito no tópico anterior e, a partir da leitura flutuante e recorrente de todo o material já organizado como exemplificado no Quadro 05, fomos encontrando os pré-indicadores e agrupando-os por semelhança, complementaridade ou contraposição, que em articulação, foram sendo organizados nos indicadores que formaram dois Núcleos de Significação. A seguir, descrevemos cada etapa.

Para a identificação dos pré-indicadores, recorremos aos fragmentos previamente selecionados, mantendo, no máximo possível, a integridade do contexto de sua produção, ou seja, não retirando-os dos diálogos ou destacando-os das ideias apresentadas pelas participantes, para não correremos o risco de perder a sua materialidade.

Dessa forma, mantivemos os fragmentos, a identificação do(s) sujeito(s) que o(s) produziu(ram) e destacamos em negrito os pré-indicadores que consideramos compor um significado, por sua repetição, carga emocional ou ambivalências e que, por carregar e expressar a totalidade dos sujeitos, se constituíam em unidade de pensamento e linguagem (AGUIAR; OZELLA, 2013). A seguir, no Quadro 08, apresentamos um exemplo de como os pré-indicadores foram destacados em negrito nos fragmentos e nos diálogos.

Pré-indicadores	Quem	Quando
Exatamente, mas seriam algumas, tem certas atividades que eu não vou poder incluir a Beatriz. Quer dizer, que eu não sei como incluir a Beatriz, de repente algum profissional pode me dizer como incluí-la. Essa é a minha preocupação.	Vânia	Reunião com a professora do AEE do CMEI Maio de 2017
Porque assim, a SEMED e o governo dizem inclusão, mas deixam o menino na sala e não dão suporte nenhum. Aí como é que eu vou trabalhar com ela se eu não tenho suporte?	Carla	Consultoria Colaborativa Junho de 2018
Entendi, é a parte de material que você está dizendo.	Alessandra	
Aí eles jogam os meninos na sala...	Carla	
Pra dizer que está incluso.	Isabela	
Pra dizer que está na inclusão. Que inclusão? O menino fica lá parado, sem fazer nada. Isso é inclusão?	Carla	

Quadro 08 – Exemplo de destaque dos pré-indicadores a partir dos fragmentos e diálogos transcritos. Fonte: Autora

Importante ressaltar que o processo de seleção dos pré-indicadores passou por diversas releituras e revisões, com acréscimos e supressões que, posteriormente, permitiram articulações entre si para a composição dos indicadores, a partir dos temas identificados, por entendermos com Aguiar e Ozella (2013, p. 310), que “os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito.”

Assim, identificamos temáticas referentes às concepções da pessoa com deficiência, sobre a prática pedagógica com estudantes PAEE, sobre a formação da equipe escolar para lidar com a inclusão de pessoas com deficiência, sobre as condições materiais para a inclusão na escola regular, assim como sobre as relações com a gestão central que interferiam no trabalho da escola como um todo.

A partir disso, passamos para a articular as diferentes nuances de cada tema para a formação dos indicadores, como demonstrado no exemplo constante no Quadro 09, que traz parte dos pré-indicadores que compuseram um indicador do Núcleo de Significação 2.

Indicador 1 – A gente não sabe como trabalhar com a Beatriz – entre o medo do desconhecido e a busca pelas respostas			
“Eu não sei como trabalhar com a Beatriz... Aceitei o desafio, eu não sei [...]”			
Tema	Pré-indicador	Quem	Quando
PP3	Como fazer nessa questão da leitura, da escrita? Eu estou perdida...	Cíntia	Pactuação inicial da rede Abril 2017
PP3	Exatamente, mas seriam algumas, tem certas atividades que eu não vou poder incluir a Beatriz. Quer dizer, que eu não sei como incluir a Beatriz, de repente algum profissional pode me dizer como incluí-la. Essa é a minha preocupação.	Vânia	Reunião com a antiga professora do AEE Maio 2017
PP3	Como essa atividade vai poder incluir a Beatriz? Ontem a gente incluiu nessa atividade com a massa de modelar, mas daí tem atividades que eu não vou poder incluir a Beatriz. Quer dizer, que eu não sei no momento, como incluir a Beatriz.	Vânia	Reunião com a antiga professora do AEE Maio 2017
PP3	Eu fico com medo. O que é que eu vou fazer com essa menina, como é que eu vou... ela vai o quê? Enquanto eu estou conversando... como teve três dias ela veio, enquanto estava esperando, aí a mãe dela ficava lá, ficava escutando eu contando a história para os meninos, cantando a música, ela ria, mas assim, eu disse “Meu Deus...”	Carla	Entrevista Março 2018
PP3	Eu não sei como trabalhar com a Beatriz... Aceitei o desafio, eu não sei, disse a ela.	Carla	Consultoria Colaborativa Abril 2018

Quadro 09 – Exemplo da aglutinação de pré-indicadores para a composição de um possível indicador. Fonte: Autora

Assim como fizemos no processo de articulação dos indicadores, voltamos diversas vezes aos pré-indicadores e para o próprio texto do material empírico para finalmente articular os indicadores para a formação dos Núcleos de Significação, que foram construídos a partir do movimento em espiral ascendente e descendente descrito anteriormente. Com isso, foram constituídos dois Núcleos de Significação, a saber:

Núcleo de Significação 1 – Entre não acreditar nas possibilidades da pessoa com deficiência e se permitir aprender com a experiência da inclusão: “[...] o aluno com essa dificuldade é um desafio para todo mundo.” e

Núcleo de Significação 2 – Entre o não saber e o não ter a estrutura mínima para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência: a ausência de teoria e as poucas condições objetivas para a prática.

Todos os indicadores de cada Núcleo de Significação contemplaram falas dos participantes da pesquisa em diferentes arranjos, extraídos de diversas situações dialógicas provocadas pelos procedimentos que utilizamos na produção dos dados. Assim, mesmo sem perder a identificação de cada sujeito em suas falas particulares, montamos tais Núcleos com a compreensão de que nossa atribuição seja a de identificar as significações coletivas, considerando a escola como um microcosmo social com uma Dimensão Subjetiva própria, na qual todos afetam ao tempo em que são afetados, mas não de forma desvinculada às condições sociais, econômicas e culturais gerais.

Compreendendo que a análise e a própria constituição dos Núcleos de Significação só podem ocorrer de forma dialética com a teoria, dedicamos o próximo tópico à apresentação das categorias que identificamos em nosso *corpus* de análise, tanto do materialismo histórico dialético – mediação, totalidade, historicidade e atividade e consciência, como da psicologia sócio-histórica – sentidos e significados, motivos e necessidades e dimensão subjetiva da realidade, para dialogarmos com elas nos capítulos dedicados às análises propriamente ditas.

2.6 Aproximações teóricas entre o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica – concepções e categorias de análise do real

Como já definimos nos tópicos anteriores, nossos pressupostos epistemológicos e metodológicos têm como base o Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx e a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski. Neste tópico, nos dedicamos a demarcar as concepções teóricas que nos serviram de substrato para a análise do material empírico produzido em nossa pesquisa, apresentando brevemente algumas ideias centrais e categorias que serão, nos capítulos das análises, exploradas de forma mais próxima ao material produzido e revestidas pelo nosso processo de abstração do real.

Para começarmos, tomamos a premissa de Aguiar e Ozella (2013) de que em cada matriz conceitual e metodológica há, *a priori*, uma determinada concepção de homem e que esta precisa estar bem explicitada para iluminar as nossas colocações.

No entanto, neste trabalho sentimos a necessidade de extrapolar essa concepção de homem, articulando-a com as concepções sobre o professor e a pessoa com deficiência, uma vez que estas constituíram as nossas práticas na pesquisa e,

como não poderia ser diferente, formaram a base para as nossas discussões teóricas no regresso das abstrações ao objeto de análise.

2.6.1 O Homem Sócio-Histórico

Partimos da ideia que o homem se constitui social e historicamente ao mesmo tempo em que contribui para a sociedade e sua história; é um homem que incorpora os valores da sua cultura e também tem a possibilidade de modificá-los por meio de sua atividade primordial que é o trabalho.

Essa concepção advém do entendimento de que a humanidade não é dada biológica ou metafisicamente ao homem e que este, se torna social por meio do que Maceno (2017, p. 23), baseado em Marx e Lukács chamou de “salto ontológico” realizado pelo trabalho, no qual o mesmo transforma a natureza e também se transforma.

A partir disso, Vigotski propõe uma ideia de homem na abordagem sócio-histórica que vai de encontro à noção de uma natureza humana determinante de habilidades e ações. No entanto, o substrato biológico não é aqui desprezado, mas entendido como uma base para o desenvolvimento da humanidade, que só pode ocorrer de forma dialética pelo desenvolvimento histórico dos homens em sociedade, na formação do que Marx chamou de ser genérico.

Freitas et. al. (2015) complementam que com o entendimento desse duplo nascimento do homem (biológico e cultural), Vigotski articula o caráter biológico com o que a cultura oferece e possibilita ao homem, permitindo a constituição da sua humanidade e individualidade, pelo desenvolvimento da sua subjetividade em contato com o coletivo.

Martins (2015) nos ajuda a compreender essa relação, ao tempo em que destaca que um dos pontos mais contundentes levantados por Marx sobre a existência humana, foi a sua relação entre o indivíduo e a sociedade (entendida aqui como gênero humano), como mostra a citação a seguir:

O gênero humano apresenta-se, portanto, como produto das relações entre objetivações e apropriações que se acumulam historicamente pela atividade social. A formação do homem integra o processo histórico de objetivação do gênero humano. Pelo processo do trabalho, atividade vital humana, o homem constrói sua generacidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica se encontram, sempre, imbricadas uma na outra. Esse processo, por sua vez, é um

processo essencialmente comunitário, realizado pelos homens em inter-relações, é expressão de vida social (MARTINS, 2015, p. 38).

Superando assim a noção dicotômica entre indivíduo e coletivo/social, Aguiar (2000) nos chama a atenção que o homem não é um ser passivo, reflexo exato do seu meio social, mas que constrói a sua ação sobre a realidade significada por ele para satisfazer suas necessidades, transformando a realidade objetiva em suas condições subjetivas de existência e assim, transformando-se também. “Homem e sociedade vivem, portanto, uma relação de mediação, em que cada polo expressa e contém o outro, sem que nenhum deles se dilua no outro ou perca sua singularidade” (AGUIAR, 2000, p. 128).

Vigotski (1996, p. 76) nos fala de um homem que internaliza “atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas”, atribuindo-lhes significações próprias e constituindo assim, a sua subjetividade e individualidade, em um movimento constante e contraditório, detentor de inúmeras possibilidades de transformações e que, da mesma forma que modifica o social, se recria a partir dele.

Assim, podemos entender que sua subjetividade está sempre em construção, sendo inovada em processos criativos e imprevisíveis, que dessa forma os fazem incompletos, em constante metamorfose, ao mesmo tempo que podem ser considerados “[...] históricos, datados, únicos e que constroem e são construídos pelo outro e pela linguagem no social” (FREITAS et. al., 2015, p. 52).

À guisa de finalização desse tópico, tomamos emprestadas as palavras de Rosa e Andriani (2011), para resumir o que apreendemos sobre o homem sócio-histórico:

Deste modo, o homem é essencialmente um ser social. Há uma relação de mediação entre ele e a sociedade: o homem contém o social, mas não se dilui nele, e vice-versa; ou seja, homem e sociedade não existem separadamente, um sem o outro, mas são, contudo, diferentes. O homem se constrói socialmente, a partir de suas relações com a realidade. Neste movimento ele se apropria de forma subjetiva e particular do social, transforma-o ao interiorizá-lo e, assim, se transforma e se singulariza (ROSA; ANDRIANI, 2011, p. 272).

A partir desses pressupostos, articulamos a seguir algumas reflexões acerca do ser professor.

2.6.2 O professor como sujeito da sua história

Da mesma forma que nos importa definir a partir de que visão de homem falamos, também nos parece imprescindível deixar clara a nossa concepção sobre quem é o professor da nossa interlocução.

Não se trata de considerarmos o professor fora daquilo que entendemos como homem; não que ele seja sobre-humano ou até mesmo super-humano, como muitas vezes se coloca no senso comum. Falamos aqui de sua especificidade como homem genérico inserido em um gênero profissional, que se constitui individualmente a partir de seu estilo individual, que por sua vez renova o gênero profissional³².

A primeira questão nos é apresentada por Nóvoa (1992; p. 17), quando afirma que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” Essa assertiva nos leva a entender o professor como um homem em formação na sua ação vital que é o trabalho, que ao mesmo tempo em que é constituído a partir da sua personalidade, também a constitui. Não há o homem descolado de seu trabalho, daquilo que faz, de como faz; do que fez e de como fez. Da mesma maneira, não existe o professor sem uma história de vida, sem relações e histórias que mediam sua forma de ser como homem.

Nesse sentido, Garcia (2010) coloca que as aproximações do professor com sua prática profissional, inicia-se muito precocemente, no seu próprio desenvolvimento histórico, quando, ainda estudante, na mais tenra idade, o indivíduo vai apreendendo valores, crenças e padrões mentais sobre o ensino e o ensinar.

Tardif e Raymond (2000) reforçam essa ideia, afirmando que o sujeito se constitui professor a partir de saberes compostos na socialização e interação com os outros, frutos da história da profissão docente, assim como da sua própria trajetória profissional (história), desde sua vida de estudante e no decorrer de toda a sua carreira.

Aquilo que o professor é e aprende a ser se dá em função de seu trabalho, das situações reais, dos condicionamentos e recursos ligados a ele. Não há como

³² Os conceitos de gênero e estilo profissionais que aqui utilizamos são provenientes da Clínica da Atividade de Yves Clot (2007; 2010). O autor define gênero profissional, como aquilo que remete às “obrigações compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho” (2010, p. 119). Já o estilo pode ser compreendido como a expressão singular do indivíduo diante das regras compartilhadas pelo coletivo de trabalho a partir do gênero, assim como ser visto como sua transformação a partir de situações reais, onde o sujeito utiliza-se de recursos próprios para desenvolvê-las e expressar a sua postura ativa, confirmando a existência do homem pensante (consciência) e do ser vivo (experiência) diante do trabalho (CLOT, 2007; 2010).

descontextualizar a socialização da formação docente na formação do profissional, nem deixar de relacionar o saber apreendido da pessoa e do seu trabalho, àquilo que ela é, foi, faz e já fez (TARDIF, 2013).

Martins (2015), ao discutir os autores que trazem a dialogia entre identidade pessoal e identidade profissional, conclui que os percursos de vida são coincidentes com os percursos de formação profissional e que, portanto, a profissão medeia a atuação do indivíduo na sociedade, repercutindo e influenciando em todas as esferas de sua vida.

Por fim, acrescentamos a perspectiva do professor que vai além da de ator na sala de aula, de gestor da escola e de formador de pessoas; mais que um participante da pesquisa, como um possível construtor de teorias da e na prática. Essa perspectiva advém da nossa concepção de professor como homem ativo, sujeito e não objeto de sua profissão, engajado nas situações do seu tempo e por isso, um valioso colaborador, que, em conjunto com o pesquisador, a partir das interações propostas por Ibiapina (2008), nas quais são negociados crenças e valores e as práticas são submetidas à interpretação reflexiva e dialética, tem condições de transformar suas práticas, a si mesmo e com isso, promover a revolução na educação.

2.6.3 A pessoa com deficiência como sujeito

As concepções sobre a deficiência e sobre a pessoa com deficiência têm se modificado no decorrer da história da humanidade e com isso, influenciado tanto o desenvolvimento da legislação e de políticas públicas destinadas a esse público alvo, como as formas de reconhecer, lidar e compreender esses sujeitos nas suas relações sociais.

Trazemos aqui a nossa concepção de pessoa com deficiência, justamente por compreender, junto com Omote (1996) e Baleotti e Omote (2014), que essa é uma premissa para entender a nossa forma de agir e, como foi o caso da nossa pesquisa, propor modificações para a inclusão da pessoa com deficiência na escola.

Entre as diferentes formas de compreender a deficiência como fenômeno e a pessoa com deficiência como sujeito, a concepção médica ou organicista ainda é muito presente na nossa sociedade. De acordo com esse modelo, a deficiência é algo próprio do indivíduo; pertence a ele, ao seu organismo ou comportamento e, assim, o caracteriza como deficiente, em desvantagem com relação aos considerados

“normais”. Além disso, por delimitar características marcantes em cada tipo de deficiência, homogeneiza as pessoas com uma série de características, desconsiderando as suas próprias, como pessoa (BALEOTTI; OMOTE, 2014; OMOTE, 1994; OMOTE, 1996).

Diante do incômodo e dos questionamentos a esse modelo, inclusive pelos coletivos de pessoas com deficiência, outras formas de significação foram surgindo, ampliando a visão de deficiência para a esfera social e retirando-a da individual. Uma dessas concepções foi difundida a partir do lançamento da “*Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*” (CIF), que se pauta em uma visão biopsicossocial da deficiência.

De acordo com Farias e Buchalla (2005) e Diniz, Medeiros e Squinca (2007), as concepções definidoras da CIF se pautam na ideia de que as pessoas com deficiência não se limitam a essa condição, uma vez que estão inseridas em contextos que as caracterizam como seres únicos, vivendo em relação com outras pessoas. Nesse sentido, as possíveis limitações são deslocadas da pessoa para as atividades e conseqüente para a participação social e para o ambiente em que ela vive.

Coadunando com essa concepção, o Brasil, junto a outros países, foi signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo em 2007 e promulgou o Decreto 6949/2009, no qual define em seu artigo 1º que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, **em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas** (BRASIL, 2009) (Grifos nossos).

Imersas nessas significações, quando nos remetemos à pessoa com deficiência, estamos pautadas na ideia de deficiência como uma condição biopsicossocial que compõe o sujeito, mas não o define. E, como não poderia deixar de ser, de uma pessoa que tem características próprias, construídas social e culturalmente e que, diante de algumas barreiras do ambiente, dos instrumentos e das atitudes de outros, podem apresentar dificuldades para realizar as atividades próprias de sua idade e contextos sociais e culturais.

Dessa forma, podemos dizer que entendemos a pessoa com deficiência como parte das infinitas possibilidades da diversidade humana que se constitui a partir de um substrato biológico, em suas relações sociais e imersa em uma cultura, que

medeiam a construção de sua subjetividade, ao mesmo tempo em que são modificadas pelas suas ações. Assim, a pessoa com deficiência, em nosso ver, em nada difere do homem sócio-histórico já apresentado anteriormente.

Tendo então esclarecido as nossas concepções iniciais, partimos agora para a apresentação das categorias do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica que se mostraram pertinentes à análise do nosso material empírico.

2.6.4 Categorias de Análise: as construções que embasaram nossos diálogos

Utilizamos as categorias de análise aqui como um anteparo que nos permite uma aproximação da essência do nosso objeto de estudo. As categorias teóricas e de análise nos ajudam a compreender os fenômenos por meio das relações que os constituem, saindo das aparências do imediato e nos levando a identificar suas gêneses e movimentos (BOCK; AGUIAR, 2016).

De acordo com a proposição de Aguiar (2001, p. 95):

As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade.

Gonçalves e Bock (2009, p. 140) acrescentam:

As categorias inauguram a possibilidade de se falar de elementos que caracterizam os fenômenos, mas que só podem ser captados, como relação, pelo pensamento. As categorias são categorias do pensamento que permitem que se ultrapasse a aparência (enganosa) dos objetos e se compreenda sua gênese e seu movimento. Não se buscam causas, mas os elementos e aspectos que constituem os objetos como se apresentam a nós, em seu movimento de transformação constante.

Partindo desse entendimento, observamos que algumas das nossas categorias de análise, provenientes originalmente do Materialismo Histórico Dialético, como a Totalidade, a Historicidade e a Mediação, também foram consideradas nas propostas da Psicologia Sócio-Histórica, que as desenvolveu junto com as suas categorias mais específicas: Atividade e Consciência, Pensamento e Linguagem, Sentidos e Significados, Necessidades e Motivos e Dimensão Subjetiva. Dessa forma, abordamos cada uma delas à luz de ambas as bases epistemológicas.

Além disso, trazemos ainda a Categoria Real da Atividade, oriunda da Clínica da Atividade de Yves Clot (2007; 2010), que, por sua vez, também se ancora na

psicologia vigotskiana, por entendermos que esta pode nos ajudar a desvelar o movimento da atividade idealizada àquela que foi concretizada, como podemos ver posteriormente na descrição acerca do procedimento de Autoconfrontação Simples, no capítulo do Percurso Metodológico.

Iniciamos nossa interlocução com as categorias, a partir da ideia de **Totalidade**. A totalidade, como categoria dialética, não pode ser compreendida como um agrupamento de todos os fatos, situações e suas facetas, uma vez que isso jamais seria inteligível pela análise. Antes disso, para a filosofia materialista, totalidade se refere a uma categoria do concreto, só cognoscível, portanto, pelo processo sintético da análise que supere a superfície do fenômeno estudado (PONTES, 1995).

De acordo com Kosik (2002), na perspectiva da dialética, podemos entender a totalidade como uma posição que apreende a realidade nas leis mais íntimas e revela as conexões internas e necessárias que se encontram por trás das aparências e causalidades da superfície dos fenômenos. Para o autor (p. 44), “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual e do qual um fato qualquer (...) pode vir a ser racionalmente compreendido.”

Na sequência, Kosik (2002, p. 44) ainda complementa:

Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade seja constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo.

Esse autor também nos chama a atenção para a incompletude da realidade como totalidade concreta e para a sua estruturação como um todo em desenvolvimento e em criação. Ou seja, a totalidade não é imutável, perfeita ou acabada; está em constante processo de renovação a partir de suas partes que se relacionam dialeticamente com o todo.

Nesse sentido, afirma que cada fenômeno pode ser entendido com o um momento do todo, um fato histórico, que dialeticamente compõe o todo em sua gênese. Sobre essa formação dialética da totalidade, nos afirma:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 2002, p. 50).

Kahhale e Rosa (2009) complementam essa ideia de intercomposição do todo e das partes, colocando que, por não existirem isoladamente, também não podem ser

apreendidos de forma separada, mas por meio da categoria mediação, uma vez que o singular expressa as dimensões do todo que constitui, ao mesmo tempo em que esse todo plural “[...] articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades a partir das quais se produz” (p. 31).

Dessa forma, partindo do entendimento que os fenômenos se constituem como momento do todo e assim também constituem a totalidade e de que a nossa produção se refere a esse dado momento, nesse determinado contexto, a categoria totalidade é considerada como base para a nossa análise.

Como produção dialética, o conhecimento produzido por nosso estudo, alimentará a espiral de conhecimentos em um movimento recíproco com o que já foi produzido anteriormente e com possibilidade de fomentar novos conhecimentos concretos. Assim, pretendemos elucidar os momentos e ajudar na construção do conhecimento do todo, da mesma forma que nos iluminaremos da totalidade para compreender os fenômenos.

Nessa articulação com o já produzido e com o que ainda pode ser construído no estudo do nosso objeto de pesquisa, chegamos à historicidade.

Aqui tratamos a categoria **Historicidade**, assim como vimos no capítulo anterior, como um constructo central ao MDH e à PSH, que nos remete ao movimento dialético da realidade, na qual o homem constrói a história ao tempo em que se constitui nela.

Para Gonçalves e Bock (2009, p.138) a historicidade é a noção básica da PSH e o ponto de partida para a compreensão de que “[...] todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social.” Nesse sentido, considerar a historicidade implica em buscar a gênese dos fenômenos que se constituem na vida material do homem no decorrer da produção da sua existência.

Com isso, as autoras consideram importante destacar que a historicidade enquanto categoria de análise nos permite identificar o caráter processual dos fenômenos (sua forma), assim como apontar sua produção histórica (seu conteúdo histórico resultante das relações de classes) de forma dialética, desnaturalizando esses mesmos fenômenos ao reconhecer neles conteúdos históricos, ideológicos, contraditórios e mediados.

Com relação à desnaturalização do comportamento humano, Kahhale e Rosa (2009) destacam a historicidade como sendo uma categoria analítica fundamental na compreensão do humano e central para a crítica, por permitir desvelar as condições determinantes e as contradições do real. Isso quer dizer, reconhecendo o papel ativo

do sujeito na história constitutiva dos processos e as suas mediações, mesmo que elas não estejam mais postas. Em suma, considerar a historicidade e as condições objetivas que compõe as relações e concepções, nos permite o rompimento com a alienação e com a mistificação das relações sociais e da autonomia.

Nesse sentido, as autoras complementam que o uso desta categoria de análise permite a consideração da complexidade da trajetória humana e sua natureza dialeticamente construída com/no social, e do homem como “sujeito ativo, construtor da realidade que o constrói.” (p. 48).

Historicidade é categoria que permite não escapar a essa concepção de homem. Ela permite reafirmar o sujeito epistêmico, compreender e enfrentar as críticas postas na pós-modernidade. Ela permite abarcar a complexidade do real e dos fenômenos humanos, sem reduzi-los a normas, conceitos ou práticas prescritivas, incorporando sua diversidade, as contradições e o processo recursivo contraditório próprio da dialética natureza e sociedade, indivíduo e grupo social, expresso no processo de subjetivação e objetivação da práxis humana. (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 48/49)

A compreensão dessa relação do sujeito com o social que se constitui historicamente na PSH, no entanto, não é vista como um processo direto e imediato, mas construído por meio de mediações; outra categoria central na compreensão deste constructo.

Molon (2010) destaca a **Mediação** como um pressuposto da relação eu-outro e da intersubjetividade, como a grande contribuição de Vigotski à Psicologia e a caracteriza como “[...] processo e não ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação” (p. 102).

Para Cury (1985, p. 43):

A categoria mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Neste todo, os fenômenos ou conjunto de fenômenos que os constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, ou cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça por saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente.

A partir dessa categoria, portanto, reconhecemos que os fenômenos não podem ser compreendidos de forma isolada e/ou naturalizada, que não se confundem, não se fundem, nem se identificam, mas que se constituem dialeticamente.

Como nos diz Kosik (2002, p. 49), considerando a mediação, cada elemento da relação, constituído historicamente, tem condições:

[...] de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais.

Assim, a mediação é uma categoria central na Psicologia Sócio-Histórica, que vem a romper com a visão dicotômica entre interno e externo, objetivo e subjetivo, individual e social, singular e universal, sendo considerada como muito mais que uma ligação entre esses elementos; o centro que organiza as suas relações (AGUIAR, *et. al.* 2009).

Kahhale e Rosa (2009) acrescentam que mediação pode ser considerada uma categoria metodológica, uma vez que seja uma orientação para apreender o real. Dessa forma, na análise do material empírico de nossa pesquisa, também atribuímos centralidade a essa categoria, ao empreendermos o esforço de não relacionarmos os comportamentos, as falas e as práticas dos participantes de uma maneira direta, linear e casual, mas considerando as determinações sociais como mediadoras destes, como nos alertam Aguiar e Ozella (2013).

Com isso, podemos discutir na sequência, a importância atribuída pela PSH às categorias **Atividade e Consciência**. Para Kahhale e Rosa (2009) ambas integram, dialeticamente, a psique humana, que por sua vez se expressa no trabalho – base de toda a sociabilidade e do processo de objetivação-subjetivação dos indivíduos.

A categoria atividade na PSH refere-se tanto à atividade externa, mediada por instrumentos, como pela atividade interna, mediada pelos signos. A relação do homem com a atividade, portanto, parte da sua exploração social, sendo internalizada e transformada em atividade singular, a partir das suas significações particulares, o que a remete a uma intrínseca relação com a consciência (AGUIAR, 2001).

Kahhale e Rosa (2009), por sua vez, consideram essas categorias como processos recursivos e fazem associação à articulação entre elas tomando como base as três dimensões da atividade marxista: ser orientada por um objetivo, fazer uso dos instrumentos de mediação e objetivar-subjetivar o homem pelo processo de produção de cultura (KAHHALE; ROSA, 2009).

Aguiar (2001), ao nos falar desses processos, afirma que a apropriação do social pelo sujeito se faz por meio da sua atividade, que é organizada pelo trabalho e mediada pela linguagem; coloca que o enfoque de Vigotski prioriza a esfera simbólica

e comunicativa da atividade humana e a partir disso, explica o seu processo de internalização e formação de consciência:

Atividade não é internalizada em si, mas é uma atividade significada, como um processo social, mediatizada semioticamente. A consciência, dessa forma, se constitui a partir dos próprios signos, ou seja, dos instrumentos construídos pela cultura e pelos outros, que, quando internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo (AGUIAR, 2001, p. 100-101).

Nesse sentido, Rosa e Andriani (2011) recuperam a ideia da constituição do psiquismo por meio da transformação do interpsicológico em intrapsicológico e afirmam que a linguagem, por meio dos signos, é a matéria prima da consciência. A linguagem é definida como um instrumento de mediação apoiada nos signos, que por sua vez são significados, emergem das relações sociais e servem de substrato para o desenvolvimento do pensamento.

Nessa perspectiva, a linguagem é a responsável pela materialização das significações produzidas socialmente e que também irão significar as experiências particulares do homem constituindo a sua consciência, que por sua vez, mediará a sua forma singular de sentir, pensar e agir no mundo (ROSA; ANDRIANI, 2011).

Pari passu a esse processo, Aguiar (2001) nos ajuda a compreender que precisamos buscar a gênese da consciência pela compreensão da atividade de transformação mediada e instrumental do meio, que é significada pela palavra e, sua vez, junto com o pensamento, se constitui a sua unidade de análise.

Por último, mas não menos importante, a autora reforça a ideia de que a consciência é um processo, além de cognitivo e intelectual, também emocional. Ou seja, que a emoção constitui a consciência, tal qual o fazem a linguagem e o pensamento. Com isso, a mesma recorre a Vigotski, para explicitar essa relação complexa e dialética:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. (...) A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2010, p. 479/480) (grifo do autor).

Considerando todas essas características da relação entre atividade e consciência e extrapolando-as para o contexto da nossa pesquisa, gostaríamos de

acrescentar aqui uma categoria proveniente da Clínica da Atividade de Yves Clot – O **Real da Atividade**, que, ao nosso ver, enriquece a nossa análise, por nos mostrar, para além da aparência da atividade e auxiliar no processo de tomada de consciência.

Como já sinalizado, a categoria real da atividade constitui uma das propostas de análise da atividade de trabalho da Clínica da Atividade desenvolvida por Yves Clot (2007).

O objeto de análise da Clínica da Atividade, de acordo com o seu criador, é, acima de tudo o desenvolvimento das atividades, suas histórias e impedimentos. Clot afirma isso a partir da ideia apresentada por Vigotski de que “o homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas.” Desse modo, o comportamento é sempre “o sistema de reações vencedoras” (VIGOTSKI, 2003, p. 74 *apud* CLOT, 2010, p. 103).

Avançando na explicação acerca da atividade, o autor afirma que essa é formada por duas dimensões: a atividade real e o real da atividade. A atividade real é aquela que visivelmente se concretizou, mas que nem de longe detém o monopólio da atividade, uma vez que o realizado é apenas uma pequena parte do que seria possível. Já o real da atividade, é aquilo que, mesmo não se concretizando, permeou a atividade real. Nesses termos, define o real da atividade como:

[...] o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 103-104).

A partir dessa definição, Clot (2007) nos traz que os sujeitos se constituem no tecer desse conflito entre a atividade real e o real da atividade e para se livrarem deles, os transformam em atividade mental que também compõe o resultado da atividade de trabalho e se transforma em uma prova da subjetividade individual construída a partir do coletivo.

O diálogo entre essas categorias – atividade e consciência e real da atividade, será incorporado em nossa análise a partir da sua elaboração mediada pela linguagem, na tentativa de visibilização da constituição da consciência por meio da reconstrução da atividade real. Com isso, nos deparamos com a importante relação entre as categorias **Pensamento e Linguagem** e conseqüentemente, **Sentidos e Significados**, como veremos a seguir.

Dentre seus principais esforços, Vigotski se dedicou à elucidação das relações psicológicas entre **pensamento e linguagem** como a chave para o estudo da consciência humana, considerando como central para isso, a análise genética das relações entre pensamento e palavra, retirando-as dos extremos que as identificavam como uma fusão ou as separavam de forma plena e absoluta.

Nessa direção, propõe um método de estudo psicológico que não decomponha as totalidades complexas em elementos e sim em unidades que conservem as características do todo ao qual faz parte, estudando-as de forma dialética.

Por outro lado, apesar dessa relação dialética, Vigotski postula que pensamento e linguagem não se fundem em um único e simplificado objeto e que os signos, mediações que constituem o pensamento, mesmo servindo também à linguagem, nem sempre são expressos de forma direta pela palavra.

O fluxo do pensamento transita entre o interno e o externo, em um vai e vem entre a palavra e o próprio pensamento. Nesse movimento de formação do pensamento na palavra, Vigotski (2010, p. 412) identifica que o pensamento se reestrutura e se transforma e com isso, afirma que “O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra.”

Considerando que essa relação não pode ser descolada da constituição social do homem, Vigotski (2010) situa a função primordial da linguagem como a comunicação e o intercâmbio social, como já formulado por Marx ao colocá-la como produto do desenvolvimento humano no e pelo trabalho, mas avança em sua análise postulando que os fenômenos sociais só podem ser mediados pela linguagem se os seus **significados** forem compartilhados.

A partir da partilha social dos significados, a palavra deixa de ser um som vazio e se constitui parte da fala humana. Da mesma forma, ao passar pelo processo de generalização e formação de um conceito, a palavra representa a realidade na consciência, por meio do pensamento. Dessa forma, Vigotski (2010, p. 09) afirma a unidade desses dois fenômenos no significado, afirmando que é nele “que pensamento e fala se unem em pensamento verbal” e definindo que:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno do discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É o fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2010, p. 398, grifo do autor).

Os significados, portanto, permitem a comunicação e a socialização das nossas experiências e são considerados produções históricas e sociais; as zonas mais estáveis, os conceitos mais fixos e dicionarizados das palavras (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O fato de serem mais estáveis, porém, não implica na ausência de desenvolvimento e transformações desses significados. Vigotski afirma que uma de suas mais importantes descobertas foi a de que os significados das palavras se desenvolvem e que estes, por sua vez, apesar de mais estáveis, não são imutáveis; modificam-se tanto no processo de desenvolvimento da criança, como de acordo com as diferentes formas de funcionamento do pensamento. “É antes uma formação dinâmica que estática” (VIGOTSKI, 2010, p. 408).

A partir dessa ideia de dinamicidade dos significados, em especial relacionada à sua natureza de relação com o pensamento interior, essas modificações remetem justamente aos **sentidos**; interpretações singulares acerca dos significados, mediadas pelas experiências subjetivas do indivíduo. Como definiu Vigotski:

[...] 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, 2010, p. 465).

A respeito dessa afirmação, González Rey (2012) nos explica que Vigotski, ao se referir aos sentidos como uma zona fluida, quis falar do seu movimento constante, ao seu desenvolvimento ontológico, que acontece de forma diferenciada, não reificada em alguma abstração, mas como momento processual do indivíduo, relacionado com os diversos contextos em que atua. Com esse estatuto ontológico, marca a passagem da psique natural para a histórico-cultural, representando “uma unidade constitutiva da subjetividade, capaz de expressar processos complexos de subjetivação naquilo que têm de dinâmico, irregular e contraditório” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 51).

A questão que surge com essa definição de sentidos é a sua concepção como apreensão semântica particular do sujeito, constituída em suas relações sociais e, dessa forma, situada histórica e culturalmente em sua singularidade, que, segundo Barros *et. al.* (2009), promove um redimensionamento nas possibilidades de compreensão dos processos de significação dos sujeitos.

Essas novas possibilidades se constituem no entendimento que as significações devem ser analisadas para além da apreensão dos significados, considerados pelo próprio Vigotski como “apenas uma pedra no edifício dos sentidos” (2010, p. 465) e para a consideração da produção dialética de sentidos nas práticas sociais do sujeito, logo, em múltiplas construções integradas às dimensões afetivas e cognitivas, em processos tanto individuais como coletivos (BARROS, *et. al.*, 2009).

Outrossim, considerando a constituição dialética dos sentidos e significados, em nossa análise, como nos ensinam Aguiar *et. al.* (2009), tentamos apreender as significações dos sujeitos de pesquisa por meio da apreensão das formas como seus pensamentos se realizam em suas palavras.

Dessa forma, como propõem Aguiar e Ozella (2006; 2013), nosso ponto de partida são os significados, uma vez que estes contêm muito mais do que aparentam e nos esforçamos, por meio da análise e interpretação, para nos aproximarmos das zonas de sentido, consideradas mais profundas com relação ao pensamento dos sujeitos.

No entanto, Vigotski (2010) nos chama a atenção de que não podemos pensar em apreender o pensamento mediado pelas significações das palavras dos sujeitos, sem compreender os motivos que levaram os nossos interlocutores a emití-las. Destarte, fazemos isso de forma articulada com as categorias **Necessidades e Motivos**.

As categorias Necessidades e Motivos são consideradas primordiais para a análise da linguagem e do pensamento dos sujeitos, por trazerem a interlocução com os afetos e emoções que constituem esses fenômenos.

O próprio Vigotski nos apresenta a importância dessa interlocução, ao afirmar criticamente que:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto, fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (VIGOTSKI, 2010, p; 16).

Aguiar e Ozella (2006) assinalam a partir disso, que para estudarmos a categoria sentidos de forma dialética, não podemos deixar de considerar a contradição existente na relação simbólico-emocional e que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas. Para os autores, o pensamento é sempre emocionado.

Com base nisso, enfatizam ser imprescindível avançar na análise dos aspectos afetivos e volitivos do pensamento e o propõem por meio das categorias necessidades e motivos.

As **necessidades** podem ser entendidas como um estado de carência do sujeito que busca a sua satisfação dentro das suas condições objetivas de vida e relações sociais, constituindo-se de forma singular a partir delas. Ou seja, cada indivíduo se constitui a partir de suas necessidades, que também contribuem com a sua constituição enquanto sujeito (AGUIAR, OZELLA, 2006).

Aguiar et al. (2009) destacam que a necessidade se liga a um estado emocional do sujeito, que o afeta, o mobiliza, mas não de forma intencional ou voluntária. É um processo no qual o sujeito é afetado pelo mundo e do qual não detém o controle. Nesse sentido, Aguiar e Ozella (2006) colocam as necessidades no lugar de um registro específico cognitivo e emocional, assinalando que provavelmente se configuram como afecções ainda não significadas pelo sujeito, mas, como marcadas fortemente pelo registro das emoções que geram desejos e tensões, criam experiências afetivas que regulam a sua ação.

Por outro lado, os autores sinalizam que as necessidades não direcionam o comportamento do sujeito, não conhecem seu objeto de satisfação, completando sua função apenas quando o desvenda na realidade social. Nesse movimento, afirmam que as necessidades se configuram em **motivos** (AGUIAR, OZELLA, 2006).

Com isso, asseveram “[...] que os motivos se constituirão como tal somente no encontro com o sujeito, no momento que o sujeito o configurar como possível de satisfazer as suas necessidades (p. 228).

Aguiar *et. al.* (2009, p. 67) esclarecem a relação dialética dessas categorias e a sua relação com a análise do pensamento por intermédio dos sentidos:

[...] As necessidades não dão uma direção clara à nossa atividade; elas nos mobilizam, como já dissemos, mas a direção da nossa atividade só se configura, ou seja, o nosso movimento em direção ao atendimento às nossas necessidades só se contemplará quando significarmos/apontarmos o motivo da nossa ação. Será assim, na atividade social, que construiremos nossos motivos, entendidos como geradores de sentidos.

Com essa compreensão da imersão dos sentidos no campo das emoções e da constituição da consciência pela dimensão afetiva e volitiva, trouxemos essas categorias para a nossa análise, que sem dúvida foi enriquecida pela complexidade que imprimem às possíveis relações e explicações dos fenômenos.

Para fecharmos o rol de constructos teóricos que nos ajudaram a elucidar e analisar o nosso material empírico, trazemos a categoria **Dimensão subjetiva** como uma articulação “constitutiva da realidade e de todos os seus fenômenos” e que se configura como uma síntese entre o objetivo e o subjetivo, onde ambos se constituem e transformam-se, como destacam Bock e Aguiar (2016, p. 48) e Gonçalves e Bock (2009), respectivamente.

A Partir disso, Gonçalves e Bock (2009, p. 143) definem a dimensão subjetiva da realidade como:

[...] construções da subjetividade que também são constitutivas dos fenômenos. São construções individuais e coletivas, que se imbricam, em um processo de constituição mútua e que resultam em determinados produtos que podem ser reconhecidos como *subjetivos* (destaque das autoras).

Bock e Aguiar (2016) complementam que a Dimensão Subjetiva refrata a dialética objetividade-subjetividade e, mesmo sendo considerada individual, se constitui socialmente em um processo histórico. Para as autoras, a dimensão subjetiva não é necessariamente dos sujeitos, mas pode ser considerada como a marca da presença do sujeito no espaço coletivo.

Essa ideia afirma a unidade dialética entre o indivíduo e a sociedade, assim como a necessidade de incluir a historicidade no processo de análise para superar a naturalização dos fenômenos e perceber a “imbricação entre indivíduo e sociedade na produção da subjetividade” como nos alertam Gonçalves e Bock (2009, p. 145).

Bock e Aguiar (2016) em sua discussão acerca da dimensão subjetiva do processo educacional, o consideram como fenômeno social, que ocorre em um determinado cenário social no qual os sujeitos, ao tempo que produzem os fenômenos, transformam-se a si mesmos. Na tentativa de criar condições de apreender a totalidade constitutiva dos processos educativos, as autoras identificam a necessidade de considerarmos a presença da dimensão subjetiva, referindo-se ao “conjunto de significações que esses sujeitos produzem ou reproduzem e que caracteriza, como todos os outros elementos e em relação com eles, o fenômeno estudado” (p. 55).

Ao final dessa breve explicação, destacamos que analisamos o nosso material empírico com a compreensão acerca da dimensão subjetiva da realidade como construção dialética do indivíduo e/na sociedade e da escola como um microcosmo

da sociedade mais ampla, assim como da apreensão da subjetividade por meio das significações expressas pelos sujeitos que a integram.

Após esclarecidas as construções teórico-metodológicas a que recorreremos, nos próximos capítulos trazemos as análises propriamente ditas, de acordo com os nossos objetivos específicos

3 SIGNIFICAÇÕES ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR - aproximações com a dimensão subjetiva da construção da rede de apoio

Nesse capítulo, tratamos da primeira vertente de análise, em que buscamos conhecer a relação dialética entre objetividade e subjetividade, a partir da compreensão da Dimensão Subjetiva da realidade. De acordo com Gonçalves e Bock (2009, p. 143), essa dimensão pode ser considerada como:

Síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformam-se.

Também o escrevemos com o compromisso de ultrapassarmos os fenômenos imediatos em busca da compreensão da totalidade, que carrega as contradições da realidade social e das determinações que as constituem, com a responsabilidade de criarmos condições para apreender o sujeito histórico e vislumbrarmos a dimensão subjetiva dessa realidade, sem desvinculá-la da sua materialidade (BOCK; AGUIAR, 2016).

Entendendo que já apresentamos alguns indicadores da situação objetiva e material que nos inserimos no decorrer da pesquisa com a discussão acerca das políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da inclusão, assim como na descrição da realidade da escola com suas condições de infraestrutura e funcionamento, nos dedicamos aqui a evidenciar as questões subjetivas que permearam todo o processo colaborativo de implementação da rede de apoio, assim como a complexidade e as contradições que vislumbramos nesse processo.

Como expomos anteriormente, para isso, utilizamos os Núcleos de Significação, cujas análises intra e internúcleos estão pormenorizadas nos próximos subitens.

3.1 Núcleo de Significação 1 – Entre não acreditar nas possibilidades da pessoa com deficiência e se permitir aprender com a experiência da inclusão: “[...] o aluno com essa dificuldade é um desafio para todo mundo.”

Nesse Núcleo de Significação colocamos em evidência as significações acerca da pessoa com deficiência e da prática pedagógica para a inclusão escolar desta,

atribuídas pelas participantes do processo colaborativo para a formação da rede de apoio que estudamos. No processo de sua composição, consideramos as falas de todas as participantes da pesquisa, em diferentes procedimentos e interlocuções.

Para esclarecermos o seu conteúdo, apresentamos os indicadores que foram articulados para a sistematização deste Núcleo, no Quadro 10, a seguir:

<p>Núcleo de Significação 1 - Entre não acreditar nas possibilidades da pessoa com deficiência e se permitir aprender com a experiência da inclusão</p> <p>“[...] o aluno com essa dificuldade é um desafio para todo mundo.”</p>
<p>Indicador 1 – Os desafios da inclusão de uma estudante com paralisia cerebral na escola: o desconhecido assusta</p> <p>“[...] a gente fica assustado. Tem coisa que a gente fica sem saber.”</p>
<p>Indicador 2 – Ela não entende e não consegue, precisa ser protegida</p> <p>“[...] eu não dava pra ser mãe de especial porque... eu sufocava.”</p>
<p>Indicador 3 – A estudante com paralisia cerebral pode participar, mas pode aprender? – o valor do tratamento de saúde na escola</p> <p>“Será que Beatriz entende, será que Beatriz já entende as letras, será que Beatriz está aqui mesmo, física e intelectualmente, essa é a maior incógnita da escola.”</p>
<p>Indicador 4 – Não tem como fazer as atividades e aprender como os outros – o tempo tem que ser maior, ela não presta atenção</p> <p>“Mas com a Bia é diferente, não só com a Beatriz, com alunos como ela. É diferente porque a gente precisa de um tempo maior.”</p>
<p>Indicador 5 – Tudo precisa ser diferente – tem que simplificar, repetir, adaptar e mudar as estratégias</p> <p>“[...] não dá pra trabalhar do mesmo jeito com ela o que trabalha com as outras crianças.”</p>
<p>Indicador 6 – A Beatriz responde – reconfigurações das significações no decorrer do processo de colaboração</p> <p>“Houve uma mudança muito grande do primeiro para o segundo.”</p>

Quadro 10 – Indicadores que compuseram o Núcleo de Significação 1. Fonte: Autora.

Diante da sistematização desse Núcleo, aglutinamos as falas das participantes que expressavam receio diante da presença de Beatriz na escola, dúvidas sobre sua capacidade de aprendizagem, valorização dos tratamentos de saúde, assim como questionamentos acerca das práticas pedagógicas possíveis para a sua participação nas atividades da escola. São expressões que nos remetem ao estranhamento com as suas características e a mistificação da deficiência, que geravam esse receio e as deixavam em dúvida com relação a como tratar e o que fazer com essa estudante na

escola. Da mesma forma, evidenciamos algumas mudanças nas significações relativas à estudante e às possibilidades para a sua participação diante das mediações do processo de colaboração.

Começamos pelos pré-indicadores que contemplam as falas da diretora Adélia e de Cecília, Técnica de Educação Especial da CGEE por ocasião da entrevista coletiva, em janeiro de 2018:

Adélia: [...] **para nós foi uma novidade muito grande, no sentido de que a gente não tinha trabalhado com nenhum aluno com as dificuldades que a Beatriz apresenta e de certa forma inicialmente causou um estranhamento**, não no sentido de rejeição, mas no sentido de não compreender de que forma a gente poderia ajudar a Beatriz, levando em consideração as expectativas da mãe.

[...]

Cecília: A escola ficou muito assustada por estar com uma criança como Beatriz, que **Beatriz não fala, Beatriz não anda, presa numa cadeira de rodas...** A escola se deparou “O que é que eu vou fazer?”. **Compreensível, porque ninguém tinha nenhuma situação como a de Beatriz.**³³

Esses pré-indicadores trazem um primeiro ponto que acreditamos merecer destaque na análise das significações acerca da pessoa com deficiência: o fato dessa condição ainda ser considerada nova e inusitada e que, ao nosso ver, se desdobra de duas situações. A primeira diz respeito a uma representação social³⁴ da deficiência ainda muito pautada no déficit, na qual se subestima a pessoa com deficiência e a deixa pouco visível, senão invisível, na maior parte dos seguimentos da sociedade. A segunda, por sua vez, remete à presença de poucos estudantes com deficiência e especificamente com paralisia cerebral, nas escolas regulares, mesmo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que prevê a inflexão das matrículas.

Essa última questão, já apresentada anteriormente quando discorremos acerca das interpretações numéricas sobre as matrículas do PAEE nas escolas regulares no

³³ Destacamos que, embora a NBR 6023 da ABNT faça a recomendação do uso de citações diretas longas com recuo de 4 cm, optamos por deixar o texto corrido e sem recuo quando se tratarem de pré-indicadores retirados de fragmentos e de diálogos, por acreditarmos que assim a leitura pode ser mais fluida e sem interrupções, que poderiam comprometer o encadeamento das ideias presentes nessas interlocuções.

³⁴ Mesmo tendo em vista que a Teoria das Representações Sociais tem objetivos e escopo teórico distintos da PSH, decidimos utilizá-la nessa parte da análise das mediações históricas e sociais das significações acerca a pessoa com deficiência, por entendermos, junto com Davis, Aguiar e Alves-Mazzotti (2010, p. 130), que, se não perdermos de vista a materialidade e o movimento dialético, conhecer as representações sociais pode contribuir na compreensão da “gênese social do individual”, complementando a análise dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua própria atividade.” Da mesma forma, nos baseamos na ideia de Gonçalves e Bock (2009, p. 145), de que, em se tratando de estudar a dimensão subjetiva da realidade, a análise deve ser das mediações que constituem o fenômeno social e que, para isso, podemos reconhecer produções e recortes diversos, como “representações sociais, identidade social, ideologia, valores, rituais, hábitos, costumes, leis e regras. São produtos coletivos, nos quais se percebe a participação de sujeitos e a presença de subjetividade, ou seja, uma *dimensão subjetiva da realidade*”. (grifo das autoras)

Capítulo 1, pode ser relacionada ao grande número de pessoas com deficiência fora de qualquer sistema escolar. Poucos estudantes com deficiência têm chegado à escola regular; menos ainda aqueles com paralisia cerebral, principalmente os com maiores comprometimentos motores, o que lhes confere ainda um *status* de “estranhos desconhecidos”, como expresso na afirmação de Adélia de que **“que a gente não tinha trabalhado com nenhum aluno com as dificuldades que a Beatriz apresenta”**, mesmo com todo o aparato legal para a sua inclusão, acesso, convivência e permanência em diversos âmbitos da sociedade.

Saibro Silva (2015), ao pesquisar sobre a inclusão de estudantes com paralisia cerebral em escolas públicas regulares de ensino fundamental de um município de São Paulo no período de 2009 a 2011, encontrou, em um universo de 347 estudantes com deficiência, apenas onze matriculados com esse diagnóstico. Ainda pior, ao coligir os dados da matrícula de todos os estudantes com deficiência do município, detectou que 502 dos 849 (dentre eles, vinte e um com paralisia cerebral) encontravam-se em escolas especiais.

Esses dados destacam uma exclusão escolar ainda maior de pessoas com paralisia cerebral, que, de acordo com estimativas, representam 0,7% da população de nascidos vivos nos países em desenvolvimento como o Brasil (BRASIL, 2014).

No que diz respeito às representações sociais, Valle e Connor (2014) trazem a discussão da (in)visibilidade dada às deficiências na sociedade, discorrendo sobre suas memórias pessoais e constatando que quase nenhuma pessoa com deficiência fez parte de suas histórias escolares, tanto no papel de aluno como de professor. Apesar dos autores se referirem a realidade de outros países e de décadas atrás, podemos transpor os mesmos resultados para o Brasil de hoje. Mesmo com o discurso oficial de sociedade inclusiva, ainda temos pouquíssimas pessoas com deficiência ocupando postos de destaque na sociedade em geral e na escola.

Para Valle e Connor (2014, p. 40) “a baixa visibilidade das pessoas com deficiências significa que a maioria não é vista e permanece segregada na maior parte dos aspectos da experiência social”. Esse fenômeno social engloba uma série de fatores que vão desde as questões históricas da segregação e do isolamento dessas pessoas por suas famílias, até a diminuta oferta de oportunidades de emprego, passando pela a acessibilidade arquitetônica e nos meios de transporte.

Também identificamos isso no nosso país como um todo e específico em Maceió, uma cidade com muitos contrastes sociais e baixos índices de educação e

desenvolvimento humano, cujas condições sanitárias e de urbanização, a disponibilização de transporte público e a acessibilidade arquitetônica são insuficientes para o atendimento da maior parte da população, especialmente aquela dos bairros mais pobres. Considerando a prevalência de pessoas com deficiência na população de Maceió, ainda são muito poucas as que vemos frequentar os espaços públicos. Isso, em muito se deve à diminuta acessibilidade arquitetônica, que em geral é limitada às cercanias das instituições especializadas para atendimento e tratamento dessa população, numa mensagem tácita de que devem circular apenas nestes locais, o que diminui a sua visibilidade nos demais espaços e limita suas relações com a população em geral.

Em contrapartida, essa pouca visibilidade alimenta o paradoxo das muitas representações sobre a deficiência na sociedade, que historicamente se vinculam à caridade e atitudes de condescendência, benevolência e superioridade, em uma cultura do *ableísmo*³⁵ na qual a crença dominante é de que as pessoas aptas fisicamente são superiores às com deficiência, o que dá base para práticas discriminatórias baseadas na imposição da capacidade como norma (VALLE; CONNOR, 2014).

A colocação de Cecília que Beatriz está “**presa numa cadeira de rodas**” apresenta traços dessa cultura, nas qual as significações acerca da pessoa com deficiência e suas características são consideradas pelo seu aspecto negativo. Se consideramos que Beatriz vive “presa” a uma cadeira de rodas, estamos significando este equipamento como um símbolo de imobilidade. Porquanto, significado pelo aspecto positivo, pode muito bem ser considerado um instrumento que permite ou potencializa a liberdade, por dar a ela condições de suporte corporal, mobilidade e deslocamento, consentindo, dentre outras coisas, que frequente a escola.

Entendemos com Valle e Connor (2014) que essa vinculação negativa é por um lado alimentada pela pouca aproximação com as pessoas com deficiência e por outro, mediada pelas representações destas na mídia, na literatura, nos filmes, nos programas de TV e em outros veículos da cultura. Os autores destacam que as mensagens que são propagadas por esses meios reforçam as conotações negativas acerca da pessoa com deficiência, limitando-a a estereótipos de fragilidade,

³⁵ O termo *ableísmo*, do inglês *ableism*, de acordo com Valle e Connor (2014), se refere ao preconceito e à discriminação vinculados à crença de que as pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência, a partir do viés da definição desta última como falta e déficit, como se fossem menos humanas, capazes e inteligentes.

docilidade, inocência ou bravura e remetendo a sentimentos de pena, vingança, desespero e caridade.

Mitjáns Martín e González Rey (2017), ao discutirem alguns perigos das concepções atreladas à educação inclusiva, especialmente no que tangem à dimensão subjetiva da aprendizagem, ponderam algumas questões que também consideramos em nossa análise, por acreditarmos serem pertinentes às mediações culturais e sociais nas quais as significações sobre a pessoa com deficiência e seu processo de inclusão escolar se configuram.

A primeira delas diz respeito à **ênfase nas diferenças e não na igualdade**. Para os autores, nos estudos que levam em consideração os aspectos culturais das significações,

As diferenças são entendidas como construções humanas e culturais e, nesse sentido, são permeadas pelas relações de poder dos grupos humanos que as significam. Nesse contexto, a diferença é identificada e interpretada a partir das posições de poder que constituem as diversas relações assimétricas produzidas no tecido sociocultural. [...] **A diferença, qualquer que seja ela, é representada por conceitos que se expressam na subjetividade social que, com frequência, implica produções subjetivas que limitam o indivíduo, os quais não são derivados diretamente das características físicas, psicológicas ou comportamentais das pessoas, mas da construção social que é feita sobre elas** (MITJÁNS MARTÍN; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 103) (Grifos nossos).

De acordo com essa ideia, os autores afirmam que a ênfase nas diferenças no contexto escolar pode provocar situações de afastamento sob o pretexto do acolhimento; de segregação sob a égide da diferenciação e de negligência em nome do respeito às limitações imputadas aos estudantes pela própria escola.

Saibro Silva (2015, p. 25) destaca que as diferenças identificadas a partir das características físicas das pessoas com paralisia cerebral denotam em geral uma relação com “[...] fragilidade, dependência de acompanhamentos médicos, serviços de reabilitação e variadas limitações na realização de suas experiências”. Observamos essas significações a respeito do enfoque nas diferenças de Beatriz em diversas situações, das quais extraímos algumas interlocuções que consideramos ilustrativas para as apreendermos.

Em uma primeira perspectiva dessas significações, nos chamou a atenção o receio da equipe escolar em contrariar Beatriz e a mobilização generalizada diante de alguns episódios de choro apresentados pela estudante no decorrer do primeiro semestre de 2018. Após reunirmos as informações sobre esses episódios,

constatamos que se trataram de situações isoladas, inclusive em uma das quais Beatriz estava gripada. Ainda assim, o tema do seu choro e a preocupação com relação ao que poderia significar foi assunto recorrente de nossas interlocuções.

O primeiro fragmento, traz os pré-indicadores de um diálogo acerca desse tema na primeira reunião de pactuação da rede, após dois meses de interrupção das atividades escolares decorrentes de recesso e greve.

Isabela: Eu não sei, eu não gosto muito de falar dessas coisas, mas por exemplo, **ela pode se assustar quando a Carla briga com os meninos, porque eu já vi assim que, pelo fato da Beatriz ser especial, ela como muitas outras crianças, você não pode se direcionar mais...**

Amália: Enérgica?

Isabela: **...você não pode ser muito firme, entendeu? Porque se você for muito firme ela já vê com outro olhar, ela já fica com o pé atrás.**

Amália: **Ela identifica muito pelo tom da voz.**

Isabela: A turma da Carla é uma “benção”. Os meninos são muito desinquietos, às vezes não obedecem a ninguém. Tem dias que a Carla só faz sair que eu começo a gritar “menino sente”, porque às vezes eles se batem dentro da sala. **Pode ser por conta disso. Talvez esse peso que esteja dentro da sala de aula pelo fato da Carla ser muito firme com os outros, com as outras crianças.**

Virgínia: **E talvez a Beatriz não faça essa identificação de que não é com ela.**

[...]

Virgínia: Como no ano passado a gente não via isso, **então a gente ficou pensando “por que será que ela está assim? O que é que a gente pode...”**. É um protecionismo? **Eu estava até dizendo a Adélia: “Olhe Adélia eu não dava pra ser mãe de especial porque...eu sufocava”. Ela disse: “Eu também”. Porque não é uma coisa...**

Adélia: **Ainda bem que eu não vi esse chororô!**

(Reunião de Pactuação com a Rede, setembro de 2018)

Como podemos apreender pelos pré-indicadores acima, as tentativas de elucidar o motivo do choro de Beatriz estavam todas relacionados às características de sua deficiência. Afirmações como as de Isabela de que **“se você for muito firme ela já vê com outro olhar, ela já fica com o pé atrás”** e a de Virgínia de que **“talvez a Beatriz não faça essa identificação de que não é com ela”**, nos dão pistas de que Beatriz era considerada uma pessoa com deficiência genérica, significada pela sua deficiência e não pela sua singularidade como criança.

Entendemos que essas significações são mediadas pela concepção da deficiência como principal atributo do sujeito e não apenas como uma das múltiplas determinações que o constituem. Isso a coloca em uma categoria de pessoas com as quais são definidas uma forma específica de se lidar, a partir de uma ideia de homogeneidade entre os sujeitos classificados nessa categoria, em detrimento de

uma grande diferenciação com pessoas de outras categorias (OMOTE, 1996). Ou seja, supprime-se o sujeito histórico e fica-se com o sujeito fetichizado pela sua deficiência.

Nessa perspectiva, Beatriz era vista como passiva, ingênua, sem vontades ou opinião, susceptível ao meio em que vivia sem interferir nele, ou seja, era objeto social e não sujeito. Aqui apreendemos uma concepção da pessoa com deficiência estereotipada, própria de visões antigas, arraigadas historicamente e fortalecidas pela mídia. Essa visão difere daquela proposta por Vigotski (2000, p. 33), que nos dizia ser o homem “(...) a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” e que “A personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo”. Bem contrário a isso, Gomes e González Rey (2008, p. 55) nos chamam a atenção de que as pessoas com deficiência na escola vêm sendo historicamente “(...) reféns de atribuições e configurações sociais que os desconsideram como sujeitos ativos e construtores”.

Vejam os outros fragmentos com pré-indicadores que nos mostram essas concepções:

Alessandra: A gente precisa entender (os motivos dos comportamentos de choro e de birra de Beatriz), isso que Adélia tá falando que precisa entender é importante. Mas assim, eu entendo que antes aqui, a escola, às vezes via a Beatriz muito... como é que eu posso dizer...

Adélia: **Paternalista.**

Alessandra: Paternalista. Acho que o entendimento é assim: a Beatriz tem essa deficiência, é como se fosse uma bebezinha.

Adélia: **Eu acho que não. Eu acho que é pelo encanto mesmo. A Beatriz que encanta.**

[...]

Carla: **Ela fala que a gente não vai pro céu, porque a gente briga com a Beatriz. “Você deixou a Beatriz sem recreio?” “Eu deixei!”.**

(Reunião de Pactuação com a Rede, maio de 2018)

Essa fala da professora Carla nos faz vislumbrar outro aspecto da concepção histórica de pessoa com deficiência: a sua relação mística com as ideias de castigo, pecado, piedade e caridade. São significações mediadas pelas religiões cristãs, que em muito influenciaram as atuais formas de se conceber as pessoas com deficiência e de se pensar as formas de lidar com elas.

Strelhow (2018), ao discutir sobre a interferência do cristianismo na conceituação sobre a deficiência, nos chama a atenção de que, se a mudança de concepção

propagada pelo início dessa era livrou as pessoas com deficiência da morte e da exposição, inspirando o início dos cuidados para com elas, que a partir de então passaram a ser consideradas “filhas de Deus”, por outro lado, as ideias místicas sobre a deficiência, as significaram ora como castigo divino, ora como presente/anjo de Deus.

A identificação da pessoa com deficiência com a santidade ou como alguém intocável, é representada pela colocação de Adélia **“Eu acho que é pelo encanto mesmo A Beatriz que encanta”** quando relaciona o comportamento paternalista da escola para com ela a partir desse atributo “emanado” por Beatriz pelo simples fato de olhar e sorrir para as pessoas.

Sobre esse aspecto, Strelhow (2018) destaca que a utilização dessas formulações para identificar a pessoa com deficiência até a atualidade, pode ser uma forma de resolver o confronto com as diferenças e de conviver de forma tolerante com ela, sob os auspícios da caridade.

Espera-se que as concepções de atendimento estejam embasadas na relação dos direitos humanos, porém, porventura, se entenda a pessoa com deficiência de maneira infantilizada, gera-se um atendimento por caridade. Quando não se reconhece o papel de protagonismo da pessoa com deficiência, ela deixa de ser sujeito de direitos para ser sujeito de concessão. Quer dizer, ela se torna dependente de uma ação beneficente específica. O que é direito (acessibilidade à sociedade em geral, por exemplo) passa a ser uma obra de caridade (autorização para acessar a sociedade em geral) (STRELHOW, 2018, p. 279).

A partir dessa ideia, podemos compreender o espanto da comunidade escolar ao se deparar com a decisão da professora Carla de tratar Beatriz da mesma forma que aos demais, brigando com ela e a deixando sem recreio. O conceito por trás da expressão **“não vai pro céu”** é bastante contundente dessa significação: se Beatriz tem deficiência, não pode responder pelas suas ações e, dessa forma, é passível de caridade, não de castigo. Quem age diferente disso, está contrariando as leis divinas, portanto, não pode ir para o céu.

Não estamos colocando em juízo aqui o método de controle de comportamento utilizado pela professora Carla. Consideramos apenas a distinção que a equipe escolar faz com Beatriz diante de uma prática comum nas escolas e que não parece incomodar quando aplicada aos estudantes sem deficiência, como a própria diretora Adélia refere, como vemos nos pré-indicadores destacados na continuidade desse diálogo que apresentamos a seguir.

Adélia: **É porque a Carla já tem essa prática de brigar, de deixar sem recreio, de deixar de castigo. Mas você...**

Isabela: **Mas esses dois dias ela estava demais não foi Carla? Ela estava demais mesmo.**

Adélia: **De ser muito assim, enérgica com os meninos aí quando se trata da Beatriz a gente “meu Deus será que essa menina não tá chorando não é pela cobrança de escola agora?” “não é essa mudança de tratamento, esses castigos?”**

Isabela: Não! Foram duas vezes só e nem foi seguido.

Carla: Segundo a Helena, ela pede pra vir pra escola.

Adélia: **Mas a gente começa a pensar assim, o porquê. Porque surgem “n” situações...**

Isabela: Nesses dois dias assim **ela estava demais mesmo** e a Helena tinha mandado eu botar a órtese e ela não deixou. Ela estava assim ó (fazendo o gesto de como Beatriz se jogava para trás), e ela ficava assim na cadeira toda torta para eu poder botar na posição correta, **ela não quer.**

Adélia: a Vânia mesmo quando soube, eu disse “mulher porque, as meninas disseram que a Bia estava toda torta na cadeira”, ela disse **“Mulher é a cadeira que deixa a menina assim torta não é a Beatriz não!”**.

Carla e Isabela em uníssono: **É não! É a Beatriz!**

Cíntia: ela falou do processo que ela não segurava. Ela falou **“Não Cíntia, mas é normal. A Beatriz não segura!”**

Isabela: **A gente já sabe, né Carla, quando ela não segura?**

Adélia: **Como ela passou o ano inteiro ali muito próxima e disse que realmente já é dela**, eu digo “então minha gente tá castigando a menina sem necessidade”.

Alessandra: a cadeira de rodas não consegue sustentar a postura correta da Beatriz, que a outra cadeirinha consegue porque deixa ela mais ereta. A cadeira de rodas deixa ela mais à vontade, então ela cansa menos, mas ela se espalha muito mais, porque ela já tem ali uma mobilidade pra fazer o que ela quer que é se jogar pra trás, ficar lá. E aí quando ela se joga pra trás, nada funciona porque não consegue fazer nada com a mão, a cabeça fica na posição errada, a cabeça cai, então complica muito. E a cadeirinha preta por outro lado deixa ela mais ajustada, mas exige dela um pouco mais. Então já tinha dito a Isabela que observasse, se quando ela está na cadeirinha preta, ela começasse a demonstrar sonolência, alguma coisa, que tirasse um pouquinho, botasse na outra cadeira, porque às vezes é o esforço mesmo. Mas pelo que eu entendi não era isso.

Isabela: **Não! Nesses dias ela estava se jogando tanto, toda dura que até o velcro saia, “pocava”. Eu cansava não era Carla? E nesse dia ela nem ouvia a gente.**

(Reunião de Pactuação com a Rede, maio de 2018).

Aqui voltamos à interlocução com Mitjans Martín e González Rey (2017), a partir do perigo da **ênfase nos direitos e não nos deveres** que permeiam as configurações subjetivas da educação inclusiva. De acordo com os autores, essa é mais uma expressão de paternalismo e de exclusão advinda do enfoque nas diferenças, uma vez que “a superproteção com que são tratados e a falta de exigência e de limites para um conjunto de comportamentos vão contra o desenvolvimento de suas possibilidades de emergirem como sujeitos, em seu caráter ativo, consciente e

intencional , em face dos contextos em que atuam” (p. 106). Com isso, considerando que as ações educativas devam ser diferenciadas em razão das características particulares de cada pessoa, os autores chamam a atenção para que os estudantes com deficiência não sejam tratados como um grupo homogêneo, que nas suas diferenciações não tenham condições de serem sujeitos de sua aprendizagem e de suas ações.

Outro ponto que chama a atenção no diálogo com as participantes da rede, são as falas aparentemente contraditórias de Isabela e Carla, que ao defenderem que Beatriz “mereceu” ser tratada como os demais, se contrapõem à ideia de que ela não entende o que acontece e não tem vontade própria. Com a expressão **“ela não quer”** e a contraposição de ambas à ideia de que era a cadeira que deixava Beatriz cair de forma passiva, fortalecida pela professora Vânia, assim como com a afirmação de Isabela de elas que já reconheciam as suas respostas, podemos pensar em indícios de reconfigurações das significações de ambas sobre Beatriz.

Atribuímos parte disso às mediações da formação em curso de Psicologia da PAE, que provavelmente discute questões relacionadas aos limites de atuação de crianças, além daquelas provenientes da própria pesquisa, uma vez que em todas as nossas interlocuções com as participantes da rede levávamos exemplos de como Beatriz compreendia as situações familiares e de como respondia de uma forma particular a cada uma delas, inclusive com respostas negativas como se jogar para trás, cuspir e gritar por socorro ao ser contrariada.

Entendemos que essas novas mediações entraram em confronto com as configurações da subjetividade com relação à pessoa com deficiência, que segundo Santos e Mitjans Martínéz (2016), geralmente são desfavoráveis ao enfrentamento necessário para a inclusão e que sua reconfiguração, a partir das significações individuais das participantes da rede, não ocorreriam sem negociações e conflitos.

Por outro lado, Strelhow (2018, p. 277) nos alerta que “seja pela caracterização de dependência caritativa ou pela designação de incapacidade, ambas não qualificam a pessoa com deficiência como protagonista do seu processo de aprendizagem.”

Nesse sentido, podemos observar nos pré-indicadores destacados nos diálogos a seguir, como essas significações acerca da fragilidade e da incapacidade de Beatriz contribuíam para sua retirada de algumas situações sociais na escola, mesmo diante de informações e evidências acerca da sua importância e da satisfação que geravam a ela.

Carla: Ela gosta (de estar com as outras crianças). E quando os meninos, é hora do abraço, aí os meninos corriam para abraçar... Eu: **“Cuidado para não machucar!” Ficava preocupada dos meninos machucarem.**

Alessandra: Mas, menino! Ela gosta é da folia, né?

Carla – É!

Alessandra: Então, eu vi que naquele ensaio que eu assisti do São João ela estava muito feliz, dançando lá com os outros. Isso foi uma coisa, a gente já tinha conversado sobre isso, né? Quando tiver alguma atividade que tiver movimento...

Carla: Inclusive até os meninos mesmo, né? **Eles tratam ela igual.**

[...]

Carla: Ele é muito danado (se referindo a Felipe), ele mexe com todo mundo... **Ele perto dela eu não quero.** Eu não confio nele.

(ACS, setembro de 2018)

Iracema: **Eu já estou... aqui eu acho que vou tirar ela, se ela vier [...] eu não vou deixar a menina no vuco-vuco**³⁶ (se referindo à brincadeira do “Happy Holi” na semana das crianças), a Helena concordando que contanto que ela esteja protegida, **eu vou tomar cuidado...**

Alessandra: na hora da dança, você DEIXE ela no meio do vuco-vuco, porque é onde ela vai querer estar!!

Iracema: ... assim, as crianças são muitos espontâneas...

[...]

Iracema: **as crianças realmente têm muito cuidado né?** Por exemplo, eu estava auxiliando um menino com Síndrome de Down e autismo, e as crianças tinham um cuidado com ele. Nós conversávamos “ele vai estar aqui cuidado, vocês vão correr; cuidado com ele”, e **as crianças tinham cuidado. Às vezes quando se animavam demais, esbarravam nele, ele caía, chorava, as crianças iam lá, alisavam, abraçavam, carinho aquela coisa...**

(Consultoria Colaborativa, outubro de 2018)

Como podemos apreender pelos fragmentos supracitados, predominava a ideia de que Beatriz precisava ser protegida, inclusive dos seus colegas, ainda que claramente demonstrasse prazer por estar entre eles. Mesmo sob a evidência de que as crianças são espontâneas e a **“tratam igual”**, aqui podemos observar como a ideia de proteção e incapacidade podem ser passadas à frente pela vivência cultural, mesmo que sob o mote da inclusão escolar.

Saibro Silva (2015) coloca que essas significações podem ser facilmente relacionadas à ideia de incapacidade para a aprendizagem. No estudo de Gomes e Barbosa (2006), foram evidenciadas algumas significações acerca da inclusão de pessoas com paralisia cerebral na escolar regular, como a primazia da socialização

³⁶ Vuco-vuco é uma expressão coloquial muito utilizada no Nordeste para designar aglomerado de pessoas. De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, significa grande concentração de pessoas em movimento contínuo num pequeno espaço físico; bagunça, confusão, tumulto. <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=neo0w>

em detrimento da aprendizagem e as contradições entre os sentimentos positivos diante do estudante e os questionamentos se a escola regular seria o melhor lugar para a sua educação.

Durante a nossas interlocuções não houve questionamentos se a escola regular seria o melhor lugar para Beatriz. Aparentemente, essa questão havia sido superada na escola, mas, contraditoriamente, as participantes da rede pareciam não acreditar nas possibilidades de a estudante aprender e voltavam sempre às características de sua deficiência, especialmente a dificuldade na comunicação oral. A seguir apresentamos alguns pré-indicadores de fragmentos que evidenciam essas significações, por meio de questionamentos acerca da sua aprendizagem, mesmo diante de afirmações de crença em seu potencial de desenvolvimento.

Começamos por uma consideração da professora Vânia, logo no início do nosso trabalho, em maio de 2017, por ocasião de uma reunião com a antiga professora do AEE: “Estamos aqui todos nós, **a gente não sabe quais são as habilidades que a Beatriz pode desenvolver e ela pode até surpreender a gente.**”

Essa fala da professora Vânia, que aparentemente advém de uma abordagem positiva quanto à compreensão de que Beatriz pode desenvolver habilidades, quando analisada em conjunto com outras, da própria professora e das demais componentes da rede, na verdade, mostra que o ponto de partida da sua crença é a impossibilidade; daí a ideia de que ela pode “**até surpreender a gente**”. Ou seja, diante da dúvida acerca da sua possibilidade de aprendizagem, vemos, mais uma vez que a principal característica de Beatriz considerada era a da sua deficiência. Isso colocava todas as possibilidades como hipótese pouco provável de ser alcançada, o que justificava a ideia de que, se ela aprendesse alguma coisa, seria uma surpresa.

Na sequência, vemos outros pré-indicadores com falas que corroboram essas significações.

Cecília: O trabalho com a Beatriz foi muito complicado, **principalmente o que mais pegou pra mim, eu acho que para todos da educação, é a falta de oralidade, que a gente fica “o que é que ela entendeu, o que não entendeu”. Acreditamos que Beatriz tem potencial, mas o que mais pega é que a gente não consegue ainda compreender, não tem esse retorno concreto. Será que Beatriz entende, será que Beatriz já entende as letras, será que Beatriz está aqui mesmo, física e intelectualmente, essa é a maior incógnita da escola.**

[...]

Vânia: Foi um aprendizado, foi dado o direito de aprendizado sim, foi oferecido a todos, só que gente ficou com aquele dilema até o final do ano. **A Beatriz absorveu? O que foi que a Beatriz assimilou? Então fica uma incógnita. Porque na verdade a gente não sabe**

até onde. Na minha opinião, eu acho que a Beatriz absorveu muita coisa, tá lá guardado, armazenado. Quando a Beatriz vai colocar isso para fora, quando o professor vai poder auto avaliar a Beatriz, a gente não pode...

[...]

Adélia: **Porque até então a gente tinha um relato dos terapeutas que acompanham a Beatriz e que a gente não conseguia observar aquilo ali na escola, então “a Beatriz fala” e a gente: “não, a Beatriz não fala”. Por quê? Porque a gente estava muito voltada pra o olhar da escola.**

[...]

Vânia: Quando a gente veio notar essas expressões que eles comentavam que a Beatriz falava, era tipo, não era uma frase, não era um texto, mas eram sons, quando você falava uma palavra e repetia... a gente supõe que era aquela palavra, era dessa forma. **Quando um aluno da sala, que ficavam em dupla falava uma palavra e ela repetia, aí sim a gente ia dizer que a Beatriz falava. Agora se a Beatriz estava falando, compreendendo o que estava falando é outra história.**

[...]

Cecília: **Mas ainda temos as nossas incógnitas, porque a gente consegue compreender que Beatriz se comunica, mas ela não consegue ainda... nós enquanto escola, professor que está ali, as quatro horas diárias com Beatriz ainda não consegue ter aquele retorno concreto, “será que ela sabe que aquilo é vermelho?”** Teve um momento que vi e acompanhei a aula de Vânia e estavam em uma experiência fora de sala, então Rosineide foi lá pegou terra, a gente botou a mão de Beatriz na terra para ela sentir a terra, **ela ria e tal, mas até que ponto? A angústia da escola é o não saber mensurar o que Beatriz está realmente compreendendo. E abstrata, é a mensuração do resultado que a gente não tem.**

(Entrevista Coletiva, janeiro de 2018)

Carla: Já disse (à Iracema) **que ela não fala.** Alessandra disse que ela fala, a Helena disse que ela fala, estava reclamando da médica. **Mas aqui eu nunca ouvi, Vânia nunca ouviu.**

(Consultoria Colaborativa, outubro de 2018)

Aqui observamos o quanto a dificuldade de comunicação com Beatriz parecia ser o mote que levava a todas desconfiarem de suas capacidades e de não conseguirem enxergar a criança por trás da suposta ausência de fala. Essa interpretação de que a dificuldade na linguagem oral e as limitações de movimento têm uma relação direta com algum déficit intelectual na pessoa com paralisia cerebral, costuma ser um engano recorrente (MELO, 2008). Entendemos que esse engano se apoia na aparência que a paralisia cerebral proporciona ao indivíduo e às dificuldades que as demais pessoas sentem em vencer as primeiras reações decorrentes dela e se aproximar, tentando estabelecer alguma comunicação com ela. Se não acreditamos que a pessoa pode compreender o que dizemos, não nos dirigimos a ela; se partimos da ideia de que ela não entende nem pode aprender, também não nos empenhamos em criar condições para que isso aconteça.

Não negamos a dificuldade de estabelecer uma comunicação profícua e segura diante das características motoras apresentadas por Beatriz, mas o que depreendemos dos pré-indicadores acima são significações prévias tão arraigadas acerca dos limites da pessoa com deficiência, que não permitiram uma mudança de foco, mesmo diante dos nossos relatos como expresso por Adélia: **“a Beatriz fala” e a gente: ‘não, a Beatriz não fala’**” e de Carla “Já disse (à Iracema) **que ela não fala**. Alessandra disse que ela fala, a Helena disse que ela fala, estava reclamando da médica. **Mas aqui eu nunca ouvi, Vânia nunca ouviu**”.

Essa desconfiança dos relatos nossos e da mãe de Beatriz podia até ser esperada, considerando a ideia de que se precisava de tempo para conhecer as suas habilidades e a escola tinha menos convivência com a estudante do que nós. Mas, mesmo diante de respostas positivas da estudante nas próprias atividades escolares, não houve modificação da compreensão de que não era possível estabelecer uma comunicação com Beatriz a ponto de reconhecer o que havia apreendido nessas experiências. A concepção de que ela não aprendia era tão forte, que suas respostas, ao invés de apontar caminhos para a comunicação, alimentava as desconfianças acerca de sua incapacidade, como podemos ver na consideração de Vânia **“Agora se a Beatriz estava falando, compreendendo o que estava falando é outra história.”**

Quanto a isso, Omote (1994) chama a atenção de que as diferenças individuais implicadas pela presença de algum tipo de deficiência, são diferenças às quais se atribuiu socialmente significações de desvantagens, que levam ao descrédito social das pessoas que as apresentam, mesmo diante de evidências contrárias a isso.

Por outro lado, a colocação de Cecília de que **“a gente consegue compreender que Beatriz se comunica, mas ela não consegue ainda...”** também nos dá pistas de que, mesmo identificando a possibilidade de comunicação de Beatriz, a ideia é que a estudante é quem deveria melhorar para poder dar as condições da escola **“saber mensurar o que Beatriz está realmente compreendendo.”**, em um movimento contrário à ideia da inclusão, na qual a escola é que precisa providenciar meios para que todos os estudantes participem e aprendam (UNESCO, 1994).

Outra pista dessa significação foi a consideração de Adélia de que não conseguia observar o que afirmávamos sobre as interações de Beatriz, porque **“estava muito voltada pra o olhar da escola.”** Mas, o que seria então esse olhar da escola a que Adélia se referia? Podemos relacionar esse olhar com a ideia das

respostas padronizadas que a escola busca de seus alunos, a partir da homogeneização das suas práticas de ensino e de avaliação, mesmo diante da necessidade premente de lidar com a diversidade. Diante disso, todo e qualquer estudante que não consiga dar respostas dentro do esperado, precisa ser modificado para se encaixar nesses moldes. Isso nos leva a outro aspecto das significações da inclusão da pessoa com deficiência: a de que a área da Saúde precisa consertar essas deficiências para que o estudante possa participar e aprender na escola, uma ideia central do Modelo Médico da deficiência.

Podemos identificar indícios das mediações do Modelo Médico em algumas colocações das participantes da rede, como nas destacadas nos pré-indicadores a seguir.

Vânia: Sabemos que a Beatriz não está indo para as terapias. Desse jeito não tem como ela avançar aqui na sala

Virgínia: Precisamos conseguir uma vaga para o tratamento da Beatriz. Porque ela precisa melhorar dessa parte motora para mexer as mãos, pegar nas coisas...

(Diário de Campo, maio de 2017)

Com essas afirmações, vimos a repetição de argumentos encontrados em vários relatos científicos, nos quais a equipe escolar deposita a expectativa de evolução do estudante com deficiência, inclusive a educacional, nos Serviços de Saúde. Atribuímos isso a uma visão medicalizada da deficiência, cuja ideia seria de “consertar os defeitos” da criança para que ela possa frequentar a escola e aprender alguma coisa. Nossas impressões nesse sentido foram sendo fortalecidas, uma vez que, no decorrer desses primeiros encontros, a equipe escolar pouco se referiu a objetivos de aprendizagem ou adaptações para inclusão da Beatriz, ou mesmo a algum movimento de modificar ou adequar a rotina ou as atividades escolares para tal (Diário de Campo, maio de 2017).

Coadunando com essa perspectiva de inclusão, observamos uma significação acerca da pessoa com deficiência que também nos reporta ao modelo Médico de Deficiência. Segundo Baleotti e Omote (2014), esse considera a deficiência como algo próprio do organismo ou do comportamento do indivíduo e que leva a medicalizar os problemas que, primariamente, seriam de ordem social. Os pré-indicadores destacados dos diálogos a seguir, nos ajudam a evidenciar essas significações.

Virgínia: Mas assim, a gente já está em setembro, esse ano a Beatriz não teve esse atendimento com a Fisio, então a gente não pode fazer uma adaptação com lápis, porque ela não conseguiu o que Vânia tinha planejado.

[...]

Cíntia: **A nossa preocupação é a escola fazer a parte dela e a Beatriz não ter esse atendimento. A mãe quer um resultado, a mãe cobra. [...]. A gente não quer ficar com esse entrave, a gente quer estar junto.**

[...]

Cecília: **Não sei se seria a Fono**, porque não sei a estrutura do aparelho fonador dela, se ela realmente vai ter ou tem habilidade um dia de projetar a voz.

Cecília: Mas aí a reação é auditiva, ela compreende, ela esboça o olhar... **mas a questão da fala?**

Virgínia: Mas ele fala o “A” também. Seria uma forma talvez de comunicação com a Beatriz. **Por isso a importância, desse e desse especialista.**

David: Eu acho que esses apoios são muitos importantes, mas não vão resolver os problemas de ordem pedagógica. Até como a Cíntia colocou, mas eu acho que a gente não pode pensar neles, até porque essa questão do pedagógico não avançou também. Parece que **a gente está colocando como se esses profissionais de saúde fossem resolver nossos problemas de ordem pedagógica.**

Adélia: **Não, não vão. Mas vão ajudar muito. Vão dar um suporte à gente.**

Cíntia: Assim, **o que a gente quer é ter uma resposta para a mãe, “Beatriz já fez isso, já conseguiu avançar assim” e ela está tendo toda uma assistência para... E assim David, a mãe ela está muito presa, ela quer uma resposta.**

Cecília: **A mãe quer algo palpável, mas a gente não tem algo palpável para ser apresentado.** Com certeza ela está ali, ela está ouvindo a aula, ela está interagindo de certa forma com os colegas, é rico...

(Reunião de Pactuação da Rede, setembro de 2017)

Aqui podemos voltar a articular nossa análise aos constructos de Mitjans Martín e González Rey (2017), na questão da **ênfase no diagnóstico e no tratamento, em vez de na aprendizagem**. Os autores afirmam que parte importante da subjetividade dominante e, conseqüentemente, a subjetividade da escola são constituídas a partir da concepção de que o diagnóstico médico ou psicológico tem o poder de explicar as dificuldades das pessoas com deficiência por si só. A partir disso, afirmam que

O diagnóstico caracteriza-se como um rótulo, que **impossibilita enxergar o aluno em sua singularidade** e, mais especificamente, considerar diferentes processos subjetivos que podem participar de seus processos de aprendizagem, desfavorecendo, assim, a análise de possíveis pontos de ancoragem de estratégias pedagógicas e de potenciais mudanças subjetivas que favoreceriam todo esse processo (MITJÁNS MARTÍN; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 109) (Grifos nossos).

Além disso, ao valorizar de forma desproporcional o aspecto médico da deficiência, pode culminar na paralisação de ações pedagógicas, uma vez que os professores não se sentem qualificados para atender a essas especificidades com a formação que receberam. Assim, vemos um clamor da escola pelos atendimentos da

área de saúde, em especial de reabilitação, como uma “tábua de salvação” para que os problemas da estudante sejam resolvidos e, com isso, ela possa participar das atividades escolares. Os pré-indicadores identificados nas colocações de Virgínia: **“esse ano a Beatriz não teve esse atendimento com a Fisio, então a gente não pode fazer uma adaptação com lápis, porque ela não conseguiu o que Vânia tinha planejado”** e “Mas ela fala o ‘A’ também. Seria uma forma talvez de comunicação com a Beatriz. **Por isso a importância, desse e desse especialista”**, deixa clara a ideia acerca da vinculação do trabalho desses profissionais com as possibilidades de avanços na escola. Da mesma forma que atribui ao fisioterapeuta a responsabilidade de fazer com que Beatriz pegue no lápis para participar das atividades planejadas por Vânia, mesmo observando que a estudante consegue vocalizar o “A”, não reconhece na equipe da escola a possibilidade de estabelecer uma comunicação com ela.

Por outro lado, ao serem questionadas sobre essa supervalorização, as componentes da rede foram categóricas com relação à ideia de que só com esse suporte e com as modificações em Beatriz, poderiam obter respostas palpáveis, ao tempo em que conseguiriam atender aos anseios e cobranças da sua mãe acerca de sua participação na escola. Com isso, apreendemos aqui a significação de que a aprendizagem da pessoa com deficiência não é palpável, uma vez que não pode ser expressa nos meios corriqueiros utilizados pela escola, como a escrita e a oralização. Por outro lado, os consertos realizados pela saúde podem ser visíveis e fazer com que Beatriz desempenhe as atividades escolares dentro desses moldes.

Atrelado a essas concepções, pudemos depreender outro grupo de significações acerca da aprendizagem da pessoa com deficiência: a de que ela é diferente do processo de aprendizagem dos demais estudantes e que, necessariamente, há de se criar adaptações para que aconteça, independente das atividades propostas. A seguir apresentamos alguns pré-indicadores que ajudam a identificar essas significações.

Vânia: **Mas o dela tem que ser de forma simplificada, é por isso que não fiz o planejamento da Beatriz.**

(Reunião Primeiro dia de aula de Beatriz, maio de 2017)

Vânia: **Qual o tipo de intervenção que eu vou fazer com a Beatriz?** Porque no outro aluno o professor dá o conteúdo, quando ele percebe que o aluno está precisando de intervenções, ele cria intervenções para ele, mas aí **como eu vou criar para Beatriz? Porque o tempo dela me dar uma resposta é maior. O tempo da Beatriz me responder se ela realmente conseguiu assimilar aquilo que foi dado é maior.** O outro não, eu dou uma aula durante a semana então eu já observo, já vejo que pegou, quem não pegou. Na próxima semana eu já boto até uma mesinha perto de mim para começar a fazer as

intervenções ali mesmo. **Mas com a Bia é diferente, não só com a Beatriz, com alunos como ela. É diferente porque a gente precisa de um tempo maior.**

(Sessão Reflexiva, dezembro de 2017)

Carla: **É, minha preocupação é que ela não pega... nem se ela pegasse e fizesse devagarzinho, mas ela não pega. Minha preocupação: que atividade eu vou dar pra Beatriz, como é que eu vou adaptar isso aqui pra Beatriz...**

(Entrevista individual, março de 2018)

Isabela: [...] ontem, no meu primeiro dia, eu fiquei um pouco assim... não assustada, mas eu fiquei pensando como poderia trabalhar com ela, né, porque na minha opinião, no meu ponto de vista limitado, **não dá pra trabalhar do mesmo jeito com ela o que trabalha com as outras crianças.**

(Consultoria Colaborativa, abril de 2018)

Os pré-indicadores supracitados denotam ideias que acabam sintetizando as significações que já discutimos anteriormente.

A primeira delas, decorrente dos pré-indicadores identificados na fala de Vânia de que Beatriz necessariamente vai precisar de um tempo maior e de simplificação na atividade, independente do que vá ser realizado na sala de aula, nos remete à concepção da deficiência como principal definidora do sujeito. Da mesma forma, mostra que a pessoa com deficiência é considerada como um ser genérico, tal como expresso na afirmação da professora de que **“com a Bia é diferente, não só com a Beatriz, com alunos como ela. É diferente porque a gente precisa de um tempo maior.”**

Além disso, essa afirmação da professora Vânia também revela a concepção de que a aprendizagem da pessoa com deficiência é diferente da dos demais estudantes, não só pelo tempo maior que exige para acontecer, mas porque precisa de outras intervenções. Essa posição também era compartilhada por Carla e Isabela, o que nos ajuda a compreender as configurações da dimensão subjetiva da escola como uma mediação para as significações individuais de cada sujeito em sua singularidade, de acordo com o que propõem Gonçalves e Bock (2009).

No entanto, como processo dialético, acreditamos que as significações de cada sujeito da escola também contribuem para mediar modificações dessa dimensão subjetiva social, especialmente quando podem ser partilhadas por meio de interlocuções coletivas. Com base nisso e no conceito de que os significados são zonas mais estáveis da palavra, mas não uma “camisa de força” imutável e que, por meio de da sua unidade com os sentidos, podem se desenvolver e se modificar, especialmente em situações significativas como as que vivemos no decurso da pesquisa, podemos pensar em reconfigurações na dimensão subjetiva, a partir de

algumas ressignificações. Quanto a isso, Costas e Ferreira (2011, p. 215), nos dizem que:

Pode-se pensar, portanto, que **o significado constrói-se em acordo com as situações vivenciadas**. Pode-se manter os mesmos significados, mas eles sofrerão variações conforme a intenção. Daí a ocorrência de níveis: o que se entende, significa-se (a sua própria vivência), a intenção (o que se quer) e o inconsciente (não se sabe o que se quer). Diante dos acontecimentos, estes níveis são ressignificados. **Está-se sempre ressignificando os significados, pois ao surgir uma ideia e pretender-se expô-la a um interlocutor que questiona, complementa, refuta, está-se, juntos, atribuindo novos significados a esta ideia** (Grifos nossos).

A partir disso, apresentamos alguns pré-indicadores identificados em diálogos que nos dão pistas de reelaboração nas significações das participantes da rede de apoio com relação à pessoa com deficiência e sua inclusão escolar, no decorrer do processo de colaboração.

Começamos pela fala da professora Vânia, aproximadamente dois meses após Beatriz ter começado a frequentar a escola:

Vânia: Eu já percebi uma coisa, **posso até estar enganada**, que a Beatriz para a gente, **ela não fala, não se movimenta, mas todas as vezes que eu mostro uma figura, eu falo “passa a mãozinha Beatriz”, ela passa, ela passa sozinha a mãozinha dela.**
(Reunião de planejamento, junho de 2017)

Aqui podemos apreender como as significações de Vânia a respeito da pessoa com deficiência começam a entrar em conflito, quando se depara com as respostas de Beatriz aos seus comandos, numa demonstração de que a estudante compreende o que lhe é solicitado, diferente das concepções prévias que a professora tinha sobre as limitações de suas possibilidades. Esse conflito, expresso na colocação **“posso estar enganada”**, parece estar relacionado ao que Omote (1994) atribuiu à dificuldade das pessoas que localizam a deficiência como um atributo do indivíduo em reconhecer as características efetivamente próprias deste, por identificarem-nas como díspares às suas significações.

Podemos observar essas mesmas negociações de significados nos pré-indicadores extraídos das falas de Vânia e Cecília durante a entrevista coletiva de janeiro de 2018, quando, mesmo admitindo que Beatriz era capaz de dar respostas às demandas da escola, restringiam seus olhares para o que a estudante revelava de aparente: o comportamento social e os movimentos. Com isso, mesmo expressando que acreditavam em seu desenvolvimento, mantiveram os questionamentos acerca

de suas habilidades cognitivas, como se cada área dessas fosse uma entidade isolada na criança e não uma unidade.

Vânia: ... no final do ano letivo, [VIRGÍNIA – **“Chega dá vontade de chorar!”**] a Beatriz já brincava, viu!? Ela já sabia que alguns meninos tinham uma brincadeira de bater assim e assim (demonstrando o gesto), quando ela via os meninos passando, ela não erguia muito o braço, porque a limitação dela vinha até aqui, então ela já fazia assim para bater, era a coisa mais linda! Então assim, a gente não viu o desenvolvimento da Beatriz na parte cognitiva do aprendizado, muito... mas a gente viu no social, no motor...

Cecília: **O que não deixa de ser aprendizado. E é justamente esses comportamentos que a escola passou a perceber que nos mostra que a gente não mensurou o quanto ela aprendeu, mas mostra que cognitivamente ela tem muito a preservar.** Se a gente for comparar Beatriz, e olhe só: ela já estava fazendo as repetições, observando o comportamento dos coleguinhos da sala e tentando reproduzir, e tentando fazer, diferente de Marina da manhã que não tem essa socialização, apesar de falar. **Aí é onde está a questão, com esses fatores a gente percebe que ela avançou e que ela tem potencial, a gente ainda não consegue saber o que ela...**

(Entrevista coletiva, janeiro de 2018)

Entendemos com isso, que o processo de ressignificação acontece em movimentos que estão relacionados com as vivências e as conseqüentes emoções decorrentes delas, mas que não seguem de forma linear de um ponto para o outro na reelaboração dos sentidos subjetivos, ainda que os consideremos como a “unidade em que se expressa a configuração subjetiva desenvolvida no curso da ação” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 35, tradução nossa).

Queremos dizer com isso que, mesmo diante do vislumbre de novas formas de olhar para a pessoa com deficiência vinculadas às interlocuções do processo colaborativo, assim como às experiências práticas das ações pedagógicas com Beatriz, as históricas mediações sociais e culturais às quais nos referimos anteriormente, em conjunto com a concepção medicalizada na qual a Educação Especial ainda se mantém, são marcas difíceis de serem vencidas e reconfiguradas subjetivamente.

Ainda assim, mesmo que de forma não linear, pudemos observar que começaram a surgir novas formas de falar sobre Beatriz, em diferentes momentos do processo de colaboração, diante de questionamentos ou discussões acerca de sua participação nas atividades escolares, como os pré-indicadores dos fragmentos a seguir demonstram.

Virgínia: Outra coisa que eu observei na Beatriz é que **ela interage com os colegas... ela se comunica muito pelo sorriso.** Então quando os meninos chegam perto dela, falam com ela, ela esboça um sorriso. **Como é tudo novo para a escola, você vai pegando esses**

detalhes para ver como a gente pode usar esse detalhe sorriso da Beatriz, do A da Beatriz, como podemos nos comunicar através do “A”.

(Reunião de Pactuação com a Rede, setembro de 2017)

Adélia: **A Beatriz realmente expressava sentimentos, a gente conseguiu perceber quando a Beatriz estava feliz.** No dia em que ela aparentou estar doentinha, que trouxemos ela para cá, **a gente começou a perceber os sinais que a Beatriz sempre deu e que a gente não reconhecia, porque a gente não conhecia.**

(Entrevista Coletiva, janeiro de 2018)

Virgínia: Ela ainda não acostumou com a voz da Carla, né. **Mas ela reconheceu a voz da Vânia! Vânia chegou ontem “Bate Beatriz”, aí ela levanta a mão pra bater, resenha.** Aí quando a Carla fala aí ela para, fica só olhando assim...Mas eu acho interessante isso.

(Consultoria Colaborativa, abril de 2018)

Carla: [...] **é curiosa! Toda vez que a gente estava falando, ela olhava. “Você está sabendo que a gente está falando de você, né?”** Ela ria. **“Eu sei que você sabe!”**

(ACS, setembro de 2018)

Carla: **Ela gosta daquela música, quando canto “boa tarde”, ela adora. Música é com a Beatriz!**

Carla: **Curiosa é ela! Tu precisas ver. Deixa ela voltar para tu ver** (falando de Beatriz para Iracema, que até então ainda não a conhecia pessoalmente). **Fica prestando atenção em tudo!**

(Consultoria Colaborativa, outubro de 2018)

Carla: **E ela mangando dos meninos. [...] Eu brigava com os meninos e ela “rahh...” “E tu ainda fica mangando³⁷ dos outros!”**

Alessandra: Mangar é com ela!

Carla: Balançava assim a perna. **E quando está perto da hora do lanche ela sabe, ela faz “boah”**

(Reunião de reflexão, novembro de 2018)

Entre a aceitação das formas de expressão de Beatriz (sorriso, expressões faciais e vocalizações) como comunicação e a apreensão dos sentimentos e desejos da estudante por meio deles, começaram a surgir colocações ressaltando as características do sujeito singular e não mais da pessoa com deficiência. Isso fica patente nas falas da professora Carla de que **“Música é com a Beatriz!”**; **“Curiosa é ela!”** e **“ela mangando dos meninos”**, nas quais passamos a identificar o destaque dado às suas preferências, comportamentos e personalidade e não mais às características da sua deficiência.

³⁷ Mangar é um termo comum utilizado no linguajar nordestino, como sinônimo de zombar, caçoar.

Um diálogo da formação em 2018, nosso último encontro coletivo do processo colaborativo, parece sintetizar como essas ressignificações foram permeando a dimensão subjetiva da escola, como podemos ver nos pré-indicadores destacados a seguir.

Cíntia: **Houve uma mudança muito grande do primeiro para o segundo (ano)!**

Virgínia: Foi! **A gente notou! A Bia mudou, do primeiro para o segundo.**

Carla: **Ela está falante!**

Virgínia: **É! Ela está falante!**

Carla: As atividades dela estão aqui, olha. (mostrando a pasta com as atividades que xeroca, amplia e modifica para a Beatriz).

Virgínia: **Tanto que ela está danada!**

(Risos)

Alessandra: Mas ela sempre foi danada!

Virgínia: **Mas o ano passado ela era mais quietinha!**

Alessandra: Aqui, né?!

Cíntia: **Ela escondia o jogo!**

Virgínia: **Ela escondia!**

Alessandra: Não era dada a ela a oportunidade de se mostrar!

Carla: Eu estou explicando, estou lendo um texto. Aí era sobre a avó. Aí eu disse: “para a casa de quem o João foi?” **Aí ela foi a primeira!** “Vovó” Eu: “Sim! Vovó!” **ELA ENTENDE!**

Virgínia: **É. Ela entende!**

Carla: **Por isso ela soube dizer!**

(Formação, novembro de 2018)

Com esse diálogo, vemos que, a partir do momento em que as participantes da rede passaram a identificar as características de Beatriz além das aparências de sua deficiência, começaram também a significar seu comportamento de outra forma. A constatação de Virgínia “**Tanto que ela está danada!**”, por exemplo, mostra o destaque de aspectos da sua personalidade, como ser voluntariosa e gostar de zombar dos outros. Dessa forma, as expressões da estudante, que antes eram vistas com ressalvas e questionamentos, começaram a ser consideradas como evidências da sua aprendizagem, como explicita a afirmação categórica da professora Carla de que “**ELA ENTENDE!**”, com a qual Virgínia prontamente concordou.

Um último ponto que acreditamos ser importante destacar foi a reconfiguração das concepções sobre Helena, que associamos às significações atribuídas a Beatriz, tendo como foco a sua deficiência. Vimos isso, uma vez que suas cobranças, citadas em alguns dos fragmentos anteriores, incomodavam a todos na escola. Mesmo que

isso tenha se construído no decorrer de todo o processo e sem querer indicar uma relação direta de causa e efeito, identificamos nos pré-indicadores do diálogo a seguir uma importante relação entre as ressignificações acerca de Beatriz e a reconstrução da Imagem de Helena, que, na nossa opinião, fortalecem os indícios de mudanças nas configurações subjetivas da escola.

Carla: **A Helena está até mais calma esse ano.**

Alessandra: Está. Ela Está.

Carla: **É que ela está vendo que a Beatriz está fazendo as coisas. Aí ela está tranquila.**

Alessandra: Realmente ela está fazendo as coisas.

Adélia: **Por que a Helena está mais tranquila?**

Carla: A Beatriz está fazendo.

Adélia: **Está participando. Aquela brutalidade que a gente achava na Helena era um grito de socorro!**

Alessandra: É! E pense numa criatura minha gente!

Adélia: **Eu não tinha não essa visão dela.**

Alessandra: Eu acho ela o máximo!

Adélia: **A gente não tinha não essa visão dela, a gente tinha uma visão bem deturpada dela.**

(Reunião de reflexão, novembro de 2018)

Essas interlocuções denotam as possibilidades de negociação de significados partilhados coletivamente em processos dialógicos, nos quais entram em cena sentidos e configurações subjetivas singulares dos sujeitos e as evidências das ações como elementos que, dialeticamente com a teoria, se constituem em *práxis*. Nesse processo, as participantes puderam refletir sobre conceitos, espontâneos ou sistematizados, também renovando-os ao tempo em que renovavam suas práticas, como Ibiapina e Carvalho (2016) nos dizem ser esperados pelo processo de colaboração.

No entanto, vemos com isso que as ressignificações não ocorrem de forma imediata, sem reflexão ou recorrência de vivências que as medeiam, mas que, dialeticamente, também integram um processo de reconfiguração da dimensão subjetiva social ao qual o sujeito pertence, neste caso, a escola.

Na sequência, apresentamos o segundo Núcleo de Significações estruturado para complementar a nossa compreensão acerca dessa dimensão subjetiva.

3.2 Núcleo de Significação 2 – Entre o não saber e o não ter a estrutura mínima para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência: a ausência de teoria e as parcas condições objetivas para a prática

Nesse segundo Núcleo de Significação encontramos as significações constituídas pelas participantes da rede de apoio acerca do processo de formação docente para lidar com a inclusão e da forma como as prescrições de políticas públicas municipais e federais de educação repercutem sobre o trabalho na escola, também interferindo nesse processo.

Novamente, para evidenciar as construções coletivas que permeiam a dimensão subjetiva da escola, recorreremos às falas de todas as participantes, extraídos dos registros de diversos procedimentos e interlocuções proporcionados pelo processo de colaboração da pesquisa.

Como vimos no Núcleo de Significações anterior, as dificuldades em torno da inclusão de Beatriz na escola eram diretamente relacionadas com a sua deficiência e, portanto, com a ideia de que estas precisavam ser resolvidas para que ela participasse e aprendesse.

Diante disso, as significações acerca da capacidade da equipe escolar em resolver essas dificuldades eram questionadas pelas próprias integrantes da equipe, uma vez que, diante da compreensão de que Beatriz precisava ser tratada para aprender, se sentiam despreparadas para trabalhar não só com ela, mas também com outras pessoas com deficiência. Da mesma forma, eram atreladas a ideia de que não tinham recebido a formação da área da Saúde, que acreditavam ser imprescindível para a inclusão, e de que a gestão municipal, com suas prescrições e cobranças, não ofertava as mínimas condições materiais para esse processo

O Quadro 11, a seguir, traz os indicadores que articulamos para a composição desse Núcleo de Significação.

Núcleo de Significação 2 – Entre o não saber e o não ter a estrutura mínima para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência: a ausência de teoria e as parcas condições objetivas para a prática

Indicador 1 – A gente não sabe como trabalhar com a Beatriz – entre o medo do desconhecido e a busca pelas respostas. –

“Eu não sei como trabalhar com a Beatriz... Aceitei o desafio, eu não sei [...]”

Indicador 2 - A escola não recebeu formação para receber estudantes com deficiência –

“[...] as crianças especiais já estão na escola, mas nunca fizemos nenhuma formação para. Então realmente a gente não sabe.”

Indicador 3: As formações da rede não atendem às necessidades da escola –

“[...] as coisas boas não vêm pra quem está lá com a mão na massa.”

Indicador 4 – A infraestrutura da escola não comporta a pessoa com deficiência –

“[...] ainda falta muito dentro da escola, porque não é só trazer o aluno para a escola, é dar as condições para que eles se desenvolvam dentro da escola.”

Indicador 5 – Estar na escola não basta para incluir –

“Que inclusão? O menino fica lá parado, sem fazer nada. Isso é inclusão?”

Indicador 6 – As políticas e as demandas da Rede Municipal de Educação massacram a escola –

“[...] o dia que a escola estiver boa pra todos, vai estar boa para o aluno com deficiência.”

Quadro 11 – Indicadores que compuseram o Núcleo de Significação 2. Fonte: Autora.

Começamos pelos pré-indicadores que expressam os sentimentos que as participantes da rede relacionavam às suas ações diante da inclusão de Beatriz na escola, como vemos nos fragmentos a seguir.

Cíntia: Como fazer nessa questão da leitura, da escrita? Eu estou perdida...

(Pactuação inicial da rede, abril de 2017)

Carla: Eu fico com medo. O que é que eu vou fazer com essa menina, como é que eu vou... ela vai o quê?

[...]

Carla: Tudo é que eu trago pra eles fazerem, aí eu trago muito assim ó (mostrando o caderno com as atividades que pesquisa para realizar com a turma), coisa de alfabetização mesmo. **Eu não sei como é que eu vou fazer isso com a Beatriz.** Tudo alfabetização, só que é um só pra todos.

(Entrevista individual, março de 2018)

Como podemos identificar, os pré-indicadores **“Eu estou perdida”** e **“Eu fico com medo”** foram relacionadas às possíveis ações que a coordenadora pedagógica

e a professora, respectivamente, teriam que desenvolver com Beatriz na escola, especificamente na sala de aula. Esses sentimentos, no entanto, não são relatos exclusivos das participantes da nossa pesquisa.

Em um estudo sobre os sentimentos a respeito da inclusão realizado por Costa (2007) com professores de estudantes com deficiência na escola regular, a autora identificou que, apesar de boa parte referir sentir-se desafiado, um número significativo de professores também apontou sentimentos de ansiedade, angústia, despreparo, insegurança e solidão. Especificamente os professores de estudantes com paralisia cerebral da amostra desse estudo, foram unânimes quanto aos sentimentos de despreparo, apreensão e insegurança. Todos eles relacionados aos relatos de falta de formação para proporcionar situações de aprendizagem para eles, diante das características de sua deficiência.

O foco nas características negativas da deficiência, especialmente da paralisia cerebral e a formação insuficiente para lidar com a inclusão escolar também foram identificados na pesquisa de Gomes e Barbosa (2006). Para os autores, essa combinação pode gerar impedimentos para que os professores efetivem uma educação de qualidade para tais estudantes, antes mesmo de tentar realizá-la.

Nesse mesmo direcionamento, a professora participante do nosso estudo de mestrado (DOUNIS, 2013), apontou a relação do medo de ensinar a um estudante com deficiência com o preconceito, no sentido da antecipação do julgamento acerca de suas impossibilidades, por base apenas na aparência de seu diagnóstico. Para esta professora em específico, só foi possível vencer esse preconceito a partir das experiências advindas da sua prática docente, associadas à busca de informações e de formação para tal.

É nesse viés da compreensão dos sentimentos negativos com relação à inclusão de pessoas com deficiência na escola, tais como medo, apreensão e insegurança, que identificamos pistas das significações atribuídas a esse processo muito próximas àquelas apresentadas no Núcleo de Significação anterior. Da mesma forma que o modelo médico imputa ao sujeito uma determinação de limitações como inerentes à sua deficiência de uma forma geral, também as coloca como determinantes de seu processo de (não) aprendizagem. Em consequência disso e da compreensão das lacunas de sua formação, os profissionais da educação, muitas vezes imobilizam-se diante da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular.

Dessa forma, observamos as históricas mediações sociais e culturais das concepções negativas acerca da pessoa com deficiência e da própria deficiência na construção da formação dos professores, seja ela a nível inicial ou ao longo da carreira. Em apreendendo a pessoa com deficiência como uma categoria inferior de estudantes, aos quais os processos pedagógicos e didáticos comuns ao ofício docente não podem ser aplicados, encontramos a compreensão de um sem número de impedimentos para a sua inclusão, pautados no viés da falta de formação, como vemos nos excertos a seguir.

Adélia: Mas assim, eu só queria deixar claro que nós enquanto escola, nós estamos curiosas, como eu disse a você, **a gente quer aprender a como lidar com a Beatriz, porque não temos formação...**,

(Pactuação inicial da rede, abril de 2017)

Vânia: A aprendizagem da Beatriz **se partir do professor**, como eu já falei para vocês, **ou tem uma formação ou vai ser no olhômetro**. Eu olho, então eu vou trabalhar isso com a Beatriz, mas assim, **sem base nenhuma, porque o que eu estou trabalhando com a Beatriz, eu não tenho base para trabalhar com a Beatriz**.

(Reunião de planejamento, junho 2017)

Cecília: Porque as vezes **vem a inclusão, mas o professor não está preparado**.

(Reunião de Pactuação com a Rede, outubro de 2018)

Vânia: Porque a escola, todos os docentes, **eu acredito que nenhum tenha capacitação, formação em Educação Especial**, tem alguém aqui na escola?

[...]

Vânia: **Mas é necessário isso** (ter formação em Educação Especial), **porque o professor está com aluno na sala de aula e ele não sabe o que fazer**, vai pedir apoio...

[...]

Virgínia: **Pelo menos da minha área eu nunca tive uma capacitação para trabalhar com esse aluno, o que eu sei é isso: que ele precisa de um acompanhamento extra escola para ajudar na escola**. Então eu via a Vânia preparando o material... como ela disse, no achismo, mas uma coisa...

(Entrevista coletiva, janeiro de 2018)

Cíntia: É porque é aquela história Alessandra, como as meninas estavam falando lá, **as crianças especiais já estão na escola, mas nunca fizemos nenhuma formação para. Então realmente a gente não sabe**.

(Consultoria Colaborativa, junho de 2018)

Carla: Porque assim, **na verdade a gente não vai preparado para trabalhar com nenhum, nenhum deles da Educação Especial... A gente não é preparado**.

Alessandra – Você diz de formação, né?

Carla – **É! Porque assim, como eu já falei. Dos DA (surdos) é diferente. Porque eles escreviam igual, eles só não escutavam!**

Alessandra – E tinha uma intérprete que ajudava nessa comunicação.

Carla – É. Tinha uma intérprete. A Beatriz é, **eu fico sem saber o que fazer com ela...**

(ACS, setembro de 2018)

Isabela: Na minha visão limitada, porque eu sempre digo pra Carla que o meu curso de psicologia, quando eu vim pra cá eles me falaram uma proposta totalmente diferente do que realmente é. Aí eu falei: “Carla, **eu não sei muito o que fazer aqui, porque não é o que eu estudo em sala de aula**”.

(Reunião de Pactuação com a Rede, setembro de 2018)

Observamos com esses pré-indicadores uma unanimidade quanto ao sentimento de despreparo para lidar com a pessoa com deficiência na escola, independente da formação inicial de cada participante, do tempo de carreira e das suas experiências prévias com a inclusão escolar. A partir disso, podemos apreender uma forte significação coletiva acerca da incompetência da equipe escolar para atender ao estudante com deficiência, pautada na compreensão de que a formação inicial ou continuada e as experiências da prática não ofereceram subsídios suficientes para tal.

É fato que esse posicionamento não é novidade nos estudos acerca da inclusão escolar; há anos vem sendo repetida pelos professores, gestores e até mesmo pelas próprias pessoas com deficiência e seus familiares (COSTA, 2007; COSTA, 2010; GOMES; BARBOSA, 2006; MELO, 2008; MENDES, *et.al.*, 2010; SAIBRO SILVA, 2015). Em nossa concepção, isso soa como um perigoso senso comum de que a escola regular ainda não está preparada para receber essas pessoas.

Não negamos que o conjunto das lacunas no processo formativo da equipe escolar e das condições atuais de muitas escolas públicas brasileiras com suas inúmeras adversidades ambientais, culturais e materiais dificultam a inclusão de pessoas com deficiência. O que gostaríamos de fazer aqui é tentar ultrapassar as aparências dessa forte concepção, ao invés de apenas reproduzi-las, buscando desvelar as mediações e as contradições que identificamos no decorrer do nosso processo de abstrações teóricas para retornarmos ao concreto.

Explicaremos esse fenômeno a partir de algumas mediações, a saber: **a formação para lidar com as diferenças, a dicotomia entre a formação para o aspecto cultural e cognitivo e a formação para o aspecto didático-pedagógico e a dicotomia entre a formação para a educação em geral e para a Educação Especial.**

O primeiro ponto que destacamos é que a formação docente não tem sido considerada insuficiente apenas no que tange à educação de pessoas com deficiência. Em se tratando de enfrentar a diversidade de estudantes em suas particularidades e diferentes estilos de aprendizagem, por exemplo, encontramos as mesmas dificuldades com relação às relações teoria e prática e para a diversificação de atividades e estratégias pedagógicas. Isso se intensifica quando há a presença de estudantes com deficiência na sala de aula e estes são considerados, a partir de suas limitações, como uma categoria diferente de estudantes e não como uma variação dentro das infinitas possíveis combinações de características do ser humano.

A exigência **de preparação como formação**, do nosso ponto de vista, evidencia uma crença de que, na formação (entendida como um movimento prévio e teórico) acontece a aquisição de habilidades para lidar com determinadas tipologias de aluno. **Lidar com a questão da deficiência, no entanto, implica em enfrentar as próprias concepções de normalidade e as próprias idealizações** (ANJOS; SILVA; MELO, 2013, p. 68) (Grifos nossos).

Consideramos importante destacar esse último aspecto trazido pelas autoras supracitadas, por entendermos que a dimensão subjetiva da escola é mediada pela ideia da normalidade, traduzida pela classificação por faixa etária, prescrições curriculares e parâmetros de avaliação pautados em resultados massificados.

Com isso, identificamos uma das contradições que abordamos no capítulo sobre as políticas de inclusão, que é a cobrança por resultados com o uso de indicadores exclusivamente quantitativos, que desconsideram a realidade de cada escola e suas particularidades, dentro de um discurso de educação para todos e respeito à diversidade.

Diante de tantas prescrições de currículo, de material didático e de participação em projetos pautadas em padrões normatizados por faixa etária, que desconsideram as determinações sociais e as características individuais, como interesses, desejos e estilos de aprendizagem, os professores, se não refletirem criticamente sobre isso, acabam também idealizando o estudante e o processo de aprendizagem. Assim, a presença de uma pessoa com diferenças claras no desenvolvimento gera desconforto, por confrontar a todos com a necessidade de questionamento e diversificação de suas práticas “fossilizadas”.

Vemos isso na afirmação da professora Vânia, quando diz que **“ou tem uma formação ou vai ser no olhometro”**. A ideia de ensinar na base do “olhometro” por não ter formação nos remete à necessidade de medidas para identificar a ação

docente como eficaz ou não, bem própria da concepção de que o estudante deve ser avaliado de forma quantitativa para validar a sua aprendizagem. Por outro lado, ao dizer que trabalha “**sem base nenhuma**” e “**eu não tenho base para trabalhar com a Beatriz**” nos parece que a professora considera que a aprendizagem de pessoas com deficiência ocorre de forma distinta das demais em todos os seus aspectos e com isso, para ensiná-las, seria necessária uma formação de base completamente diferente.

No entanto, concordamos com Mazzotta (2010) quando pondera que, diante de situações nas quais o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência requeiram recursos diferentes dos comumente utilizados na escola regular, como aconteceu no caso de Beatriz, devem ser providos auxílios e serviços educacionais de profissionais de formação específica que os permita atendê-los. Porém, em geral, “grande parte das necessidades educacionais, mesmo dos alunos com deficiências, poderá ser atendida apropriadamente, sem o concurso de ações e recursos especiais, na própria escola comum com os recursos regulares” (MAZZOTTA, 2010, p. 84).

Essa ponderação nos remete à ideia de que o processo de ensino-aprendizagem ocorre dentro de um espectro de inúmeras combinações de interações entre professor/estudante e estudantes/estudantes, das quais todos podem se beneficiar, se atividades intencionalmente preparadas pelos professores permitirem as diferentes possibilidades de expressão e aplicação de habilidades.

No entanto, não parece ser essa a ideia que predomina na escola, como vemos expresso na fala da professora Carla quando diz que “**a gente não vai preparado para trabalhar com nenhum, nenhum deles da Educação Especial...**” Com isso, apreendemos uma significação de pessoa com deficiência como um grupo homogêneo de pessoas traduzidas pela aparência de suas limitações e não como ser humano singular, com características próprias de desenvolvimento e personalidade.

Voltamos a identificar aqui que o viés da formação requerida pelas participantes da rede nos remete a uma significação de pessoa com deficiência mediada pelo modelo médico, no qual o indivíduo é “marcado por um defeito orgânico e/ou funcional naturalizado” (MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2014, p. 24) e caracterizado pelas “faltas” imputadas por essa condição.

Nesse sentido, concordamos com Anjos, Silva e Melo (2013, p. 73), que esse modelo de apreensão da pessoa com deficiência, baseado na busca da

homogeneização, faz com que o fracasso profetizado para os estudantes com essa condição seja respaldado. “Por causa de seu caráter classificatório, as potencialidades do aluno não são consideradas nesse modelo, limitando-se com isso as possibilidades de atuação pedagógica”.

Por outro lado, Saviani (2009) nos aponta uma dicotomia histórica nos modelos de formação de professores em seus diferentes níveis e modalidades: aquela entre conteúdo e forma. Para ele, o foco nos aspectos culturais e cognitivos, ou seja, no conteúdo das disciplinas a serem ministradas, comumente adotado nas licenciaturas e o direcionamento quase que exclusivo para as questões didático-pedagógicas, comuns aos cursos de Pedagogia, forjam um dilema na formação de professores. Esse dilema, segundo o autor, só pode ser superado quando suplantada a dicotomia entre forma e conteúdo, por meio de uma síntese da formação, uma vez que ambos os aspectos são indissociáveis do ato docente.

A partir dessa análise, podemos apreender que as reiteradas solicitações de “como fazer” para incluir Beatriz nas situações de aprendizagem na escola, estão relacionadas com as mediações da formação das professoras, que por sua vez, foi pautada primordialmente no aspecto da forma, sem a necessária síntese para superar a dicotomia apontada por Saviani (2009). Ao se verem diante da situação de uma estudante que não consegue desenvolver as atividades comuns aos demais estudantes, as prescrições didático-pedagógicas recebidas no processo de formação dos professores se torna insuficiente, gerando o sentimento de incapacidade para lidar com estudantes com deficiência, como observamos nas participantes da nossa pesquisa.

A partir dessa perspectiva, observamos ainda uma mediação do gênero profissional, que busca na metodologia e na prática, um passo a passo de “como fazer” para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes PAEE, uma vez que essa demanda vem sendo reiterada na literatura acerca da formação de professores para a inclusão (BARROS, 2010; VITALIANO, 2007). Esse fato também é corriqueiro nas nossas experiências nas escolas e nos encontros de formação dos quais participamos como facilitadoras.

Entendemos com isso, que, ao passarem por uma formação inicial e continuada que reproduzem a ideia das prescrições da forma, os docentes acabam se identificando com o que Mazzotta (2010) chamou de “papel de mero executor de currículos e programas predeterminados.” Com isso o autor reafirma sua convicção

de que o educador deve ser um profissional formado para identificar atividades e estratégias adequadas para promover o desenvolvimento de seu grupo de estudantes, considerando seus diferentes níveis e necessidades. Para isso, afirma que a formação docente deve ser efetiva e não apenas circunstancial.

Da mesma forma, Barros (2010, p. 117) chama a atenção de que o mais importante ao pensar a formação de professores “é estabelecer a relação da teoria com a prática, fazendo com que o professor reflita novas estratégias de ação para subsidiar o fazer pedagógico”.

Vemos essas significações de forma mais explícitas nos pré-indicadores destacados nos fragmentos a seguir.

Vânia: Exatamente, mas seriam algumas, **tem certas atividades que eu não vou poder incluir a Beatriz. Quer dizer, que eu não sei como incluir a Beatriz, de repente algum profissional pode me dizer como incluí-la.** Essa é a minha preocupação.

(Reunião com a professora do AEE do CMEI, maio de 2017)

Cíntia: **Como professora nós temos as nossas limitações com as crianças especiais e a gente não consegue assim... eu, em muitos momentos não conseguia chegar perto de Beatriz. Socialmente você vai, você fala e ela responde, mas pedagogicamente eu tive as minhas limitações.**

(Entrevista coletiva, janeiro de 2018)

No primeiro fragmento, no qual a professora Vânia mais uma vez ressalta não saber como incluir Beatriz nas atividades que propõe à sua turma, podemos observar que o pré-indicador “**algum profissional pode me dizer como incluí-la**” revela a crença de que outro profissional teria condições de dizer a ela como fazer o seu trabalho. Da mesma forma, a coordenadora pedagógica Cíntia, ao identificar as suas limitações para trabalhar com Beatriz, as relaciona justamente às questões pedagógicas e que dizem respeito ao seu papel de professora.

Esses pré-indicadores nos fazem pensar com Mitjans Martínez e González Rey (2014, p. 110) em outra questão que figura nas significações do coletivo da escola: o poder do diagnóstico e dos grupos profissionais que o elaboram. Os autores consideram que o diagnóstico em si não determina o que mais interessa à escola, como por exemplo, “como a criança aprende” e “com quais recursos (subjetivos e operacionais) ela conta para aprender”. Contudo, o efeito paralisante do diagnóstico que se centra o modelo médico, reproduz na escola, as expressões das relações de poder que ocorrem na sociedade em geral, no que se refere aos diferentes grupos profissionais.

Assim como vimos no Núcleo de Significação anterior, na mesma medida em que na dimensão subjetiva da escola prevalecia uma exacerbada importância dos tratamentos de saúde para resolver os problemas da deficiência de Beatriz, havia também uma compreensão de que os profissionais desta área detinham um saber superior do que os da educação, mesmo que para resolver situações de aprendizagem, tão próprias do ambiente escolar.

Compreendemos ainda que essas significações são mediadas pela já citada construção histórica da educação de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo, assim como pela ainda recente presença dessas pessoas na escola regular, em detrimento das tão estabelecidas Instituições que foram, por muito tempo, o *locus* não só para reabilitação e tratamento de saúde, mas também para a sua educação.

Com isso, refletimos que as significações acerca da falta de conhecimento para atender ao estudante com deficiência na escola regular, se devam, em parte, à constituição histórica da dicotomia entre a educação geral e a Educação Especial, na qual a própria formação docente, tanto a inicial, como continuada vem se constituindo no Brasil.

Do ponto de vista da formação inicial nos cursos de Pedagogia e nas diversas Licenciaturas, temos inúmeros resultados de pesquisa apontando que a Educação Especial continua sendo tratada como um conteúdo a parte, geralmente restrito a uma disciplina, que nem sempre compõe o currículo obrigatório, se configurando como eletiva e, com isso, atendendo a apenas uma parcela de estudantes (COSTA, 2010; FUMES, *et. al.*, 2014; MERCADO; FUMES, 2018).

Afora isso, nas demais disciplinas não há relação dos conteúdos com a inclusão de estudantes com diferentes características, numa lógica formativa racional e tecnicista que normatiza e homogeneiza o desenvolvimento e os processos de aprendizagem. Com isso, encontramos na formação inicial de professores mediações que reproduzem o silêncio acerca da pessoa com deficiência e uma cultura em que são valorizadas ações e repostas iguais para todos os estudantes ao passo que são desconsideradas as diferenças do sujeito singular na escola.

Por outro lado, os próprios documentos norteadores da formação inicial mesmo após várias reformulações, apesar de trazerem a necessidade de inclusão de temas relacionados à Educação Especial, mantêm como foco a formação generalista, na qual não cabe a abordagem de todos os aspectos específicos demandados por essa área. (PRAIS, 2017).

Com isso, mesmo com a publicação das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores pela Resolução Nº 2/2015 (BRASIL, 2015b), o consenso era de que a formação para a Educação Especial deve ocorrer nos cursos de Pós-Graduação e na formação continuada (BRASIL, 2006; 2007b). No entanto, Mendes *et. al.* (2010) destacam que a via única de formação para a Educação Especial em nível de pós-graduação, por suas características de eletividade e oferta em instituições privadas restringe ainda mais o acesso dos professores aos conhecimentos necessários para essa área no Brasil.

Diante da constatação dos professores acerca da sua falta de formação e das evidências de que muito pouco dos conteúdos sobre inclusão e Educação Especial previstos pelos documentos oficiais estão presentes nas ações escolares, entendemos que o próprio percurso formativo vem reforçando as significações acerca da incapacidade dos docentes para atender aos estudantes com deficiência na escola regular.

Da mesma forma, ao discutir o processo de formação específica para a Educação Especial, Freitas (2008, p. 101) nos chama a atenção de que, se por um lado é importante ter conhecimentos teórico-metodológicos acerca das necessidades peculiares dos estudantes com deficiência, em contrapartida, “não pode ser perdido de vista que a condição de professor de Educação Especial não elimina nem exclui a condição básica de professor, logo, exige o domínio dos fundamentos e teorias da educação enquanto processo global.”

Nesse sentido, Oliveira (2010) nos chama a atenção de que:

Sem dúvida que é necessário repensar a formação e **buscar alternativas que considerem a dialética entre o geral e o especial, sem dicotomias e que, além disso, possa superar conceitos biologizantes e individuais de deficiência**, mas é preciso ter cautela para não desconsiderar campos de conhecimento solidificados sem os quais a inclusão escolar também não ocorrerá, uma vez que determinados alunos precisarão de apoios extensivos para que sua participação nos espaços comuns possa estar plenamente garantida (OLIVEIRA, 2010, p. 148) (grifos nossos).

Com essa compreensão de que a formação inicial não dá subsídios à prática docente mediante a inclusão de estudantes com deficiências mais complexas na sala de aula da escola regular, observamos que as participantes da rede, ao tempo em que indicavam a necessidade de buscar esses conhecimentos na formação continuada, também encontravam nessa etapa condições adversas para tal. Vejamos os fragmentos a seguir.

Vânia: Tenho e muito (interesse em estudar sobre inclusão), porque eu, sinceramente a minha angústia é essa, porque **como é que você coloca um aluno com necessidades especiais para mim, como professor que não tenho base nenhuma para trabalhar?** Eu acho que isso é um erro da Semed, porque ou eu vou dar suporte ao meu professor ou eu chamo meu professor para fazer uma formação mesmo, porque **uma formação de uma vez por mês não vai dar base também. Para eu trabalhar com aluno, é aquela coisa, a gente faz um arrumadinho.** Teria que colocar em todas as escolas uma sala de recurso, para que esse aluno pudesse ser trabalhado, e aí a rede não dá esse suporte... é complicado.

(Reunião de planejamento, junho de 2017)

Cecília: Hoje Alessandra uma coisa que eu inclusive coloco muito lá na sala é que **a gente já fez vários momentos de formação, já tivemos vários momentos com você inclusive, mas a gente não vê as coisas acontecendo, inclusive nas professoras de sala de recurso, quanta formação não já aconteceu sobre comunicação alternativa, sobre tecnologia assistiva e isso não está sendo ainda produzido na escola. Teria que estar sendo, mas ainda não está! Não sei se é medo de fazer ou medo da responsabilidade. Não sei o que é que tem acontecido.** Eu te falo dessa semana, justamente, quantas formações Alessandra não já deu, David não já deu, **outros momentos que já tivemos também e a coisa não está acontecendo, não está acontecendo! E o professor da sala de recursos, ele precisa se envolver com a escola, se envolver com o planejamento do professor, dar orientação pra esse planejamento do professor pra que realmente o acesso a essa criança seja... mas ainda não está acontecendo! Tem alguma falha no processo que a gente ainda não conseguiu chegar, atingir.**

Alessandra: é que talvez esse próprio modelo de formação mais pontual né Cecília? Longe da realidade. Acho que quando a gente pensa em trabalhar em rede, de estar indo na escola, de entender o contexto, a gente consegue chegar mais próximo das dificuldades. Disso que você falou que quando você vai à escola você vê ali aquela realidade acontecendo e pode pensar sobre ela. Quando a gente vai reunir todo mundo, que cada um tem um contexto diferente, a gente fala de uma forma geral, mas, às vezes, não chega naquela necessidade, naquele ponto que a pessoa tem que precisa de auxílio, de apoio.

Reunião de Pactuação com a Rede, outubro de 2018

Adélia: **Em que momento ele vai estudar, vai fazer a formação de Educação Especial?** Então esse ano sim, não está só na questão, até então estava só na questão de o professor querer, fazer a opção pela formação. Na verdade, ele era obrigado a fazer determinadas formações e da sua carga horária não sobrava tempo para as formações que ele sentia a necessidade de fazer, **porque a Educação Especial é uma necessidade,** a Cíntia acabou de falar, **a nossa realidade é essa, hoje a nossa realidade é de inclusão, e é essa. O que é que a gente vai fazer com esse aluno que está lá na minha sala de aula, está lá na escola, se eu não sei buscar a teoria para poder melhorar a minha prática? Mas em que momento eu vou parar para estudar?** Já foi questão de dizer assim “o professor não queria”, **o professor quer, agora é preciso que a rede dê condições para que ele possa buscar esse conhecimento.** Porque dentro da sua carga horária é tudo cronometrado, **eu nunca vi uma carga horária tão vigiada quanto a do professor, não sobra hora para nada, nem para respirar.**

(Entrevista coletiva, janeiro de 2018)

O primeiro ponto a ser considerado nesse sentido, é expresso na afirmação da professora Vânia de que **“uma formação de uma vez por mês não vai dar base também”** demonstrando o descrédito no formato das ações de formação continuada ofertadas pela SEMED. Da mesma forma, a própria técnica de Educação Especial da

CGEE, instância responsável pela oferta dessa formação aos professores das escolas municipais, também reconhece que da forma como vem sendo ofertada, a formação continuada para a Educação Especial não vem atendendo às expectativas e que **“ainda não está acontecendo! Tem alguma falha no processo que a gente ainda não conseguiu chegar, atingir.”**

Por outro lado, a diretora Adélia aponta para uma questão que vai além do reconhecimento da necessidade de aportes teóricos para embasar a prática, do desejo de participar e da oferta de formação para a Educação Especial. Com o questionamento: **“Em que momento ele vai estudar, vai fazer a formação de Educação Especial?”** esse pré-indicador nos apresenta uma condição de trabalho que não permite ao professor fazer suas próprias escolhas com relação ao percurso formativo, uma vez que as prescrições e mecanismos de controle da SEMED fazem com que o professor se sobrecarregue de tal forma que **“não sobra hora para nada, nem para respirar.”**

Com esses questionamentos e críticas, identificamos que as necessidades decorrentes da ausência de formação inicial, associada à presença de Beatriz na escola, se configuraram em motivação das professoras da rede em buscar uma formação para dar respostas adequadas à sua aprendizagem. Não obstante, as contradições presentes no âmbito da escola, traduzidas pelas cobranças de qualificação profissional em oposição à negação da autonomia dos professores para direcionar seu percurso formativo de acordo com as demandas identificadas na prática, exercida pelos mecanismos de controle da SEMED, contribuem para o descrédito e ineficácia dessa etapa da formação.

Aqui cabe um aparte acerca da atuação da SEMED de Maceió e que vem afetando sobremaneira o trabalho desenvolvido nas escolas dessa rede. Como vimos anteriormente, nos últimos anos, a gestão municipal central tem adotado práticas muito claras de privatização em detrimento dos investimentos no serviço público em áreas cruciais como a saúde e a educação. Associado a isso, vem desenvolvendo uma política de franca desvalorização dos servidores públicos, com adoção de medidas cada vez mais coercitivas e de cortes em benefícios pecuniários, inclusive negando reajustes salariais em alguns anos.

Essa posição gerou diversos movimentos de paralizações de alerta e posteriores greves dos servidores nos anos de 2017 e 2018, que se alongaram por meses, impactando na continuidade das atividades letivas. Entretanto, esses movimentos têm

se revelado infrutíferos devido a medidas judiciais por parte da gestão que envolviam obrigatoriedade de um percentual de atendimento entre 50 e 75% durante as greves, como ainda descontos e cortes salariais. Além disso, houve a imposição de recessos e finalizações de períodos letivos para todas as escolas da rede, desconsiderando o calendário e programação de cada estabelecimento, como o ocorrido em junho de 2017, com claras intenções de desmobilizar os profissionais da educação em um movimento de greve.

Associado a isso, a gestão da SEMED cada vez mais se porta de forma autoritária e de forma prescritiva, determinando o que deve ser feito nas escolas e desconsiderando as peculiaridades e necessidades de cada uma na formulação de suas políticas e diretrizes, o que vem interferindo de forma negativa no trabalho e na saúde dos profissionais da Educação. Vemos uma crítica a isso feita pela professora Vânia, em uma sessão reflexiva de avaliação do encontro formativo de 2017.

Vânia – [...] Eu trabalho muito com sequência, e esse ano não foi possível trabalhar com sequência. **A SEMED já mandou sequências de lá, mandou sequências que eu acho que para a idade do aluno do primeiro ano não foi uma sequência positiva**, que foi culinária, receita. Para mim, seria mais positivo se fosse música, que daí entraria na arte, no lúdico, na brincadeira, no cantar. E para mim não foi, **mas eles são especialistas lá, eles quem sabem...** E aí eu tive que fazer, como o povo diz: **“dar os meus jeitinhos”**, então, assim, eu fui colocando entre um mês e outro eu colocava uma sequência de uma semana, por exemplo.

[...]

Alessandra – Qual o dia da aula deles de ciências?

Vânia – Não tem, depende muito... a semana quebrada... o foco é alfabetizar o aluno... **uma aula que a gente não pode deixar também, já que veio da SEMED, é da “Mente Inovadora”... para mim não surte o efeito como se eu tivesse numa aula de letramento, mas eu tenho que colocar.**

David – O que é “mente inovadora”?

Vânia – São jogos de raciocínio lógico. **Nessa fase a criança se interessa pelos jogos como qualquer outra coisa, são dez minutos no máximo**, depois ele não quer saber daquilo, seja o que for. São coisas que prendem a atenção da criança por pouco tempo. E aí eu fico nos outros minutos controlando a criança para não brigar.

Alessandra – Aí você traz os seus outros conteúdos?

Vânia – **Não, eu não posso. Tenho que dar aquilo ali, porque eu tenho um relatório para preencher para levar para a SEMED, e a “biblioteca volante” que é também uma exigência da SEMED, que eu sentiria mais efeito se fosse com meus livros.**

Sessão Reflexiva, dezembro de 2017

Os pré-indicadores extraídos das falas da professora indicam que as prescrições e a necessidade de atender às burocracias para controle, como o preenchimento de relatórios, acabam direcionando o seu fazer pedagógico, mesmo que os saberes da

sua experiência como professora alfabetizadora indiquem a primazia de outras estratégias para alcançar melhores resultados com os estudantes. Com isso, vimos a contraditória necessidade da professora em criar artifícios que chamou de **“dar os meus jeitinhos”**, para realizar seu trabalho como acredita ser melhor e alcançar os resultados que a própria SEMED almeja e cobra.

Outro ponto que destacamos na fala da professora é o sem número de projetos e formações impostas, que muitas vezes sobrecarrega o trabalho de todos, mas de forma descontextualizada às necessidades específicas de cada escola, que acaba não tendo atendidas as suas solicitações com relação a provisão de materiais e processos formativos. Essa questão foi alvo de reiteradas críticas pelas professoras e gestoras da escola em nossas interlocuções. Vejamos alguns fragmentos de diferentes momentos, que demonstram o quanto essas imposições interferiam no trabalho da equipe escolar.

Cíntia: E não é só isso. Olha, eu tiro pelas formações das professoras, a gente escuta muito quando eu vou pra coordenação que os professores estão desmotivados indo para as formações porque já viram aquilo. Tem formadora que repete o que já fez no ano passado. E aí desmotiva. **Aí o que é que a gente vê, as coisas boas não vêm pra quem está lá com a mão na massa.**

Alessandra: Na base, né?

Cíntia: A gente tem o programa “Gestão e Política de Alfabetização” (GPA), quem faz a formação sou eu. Aí eu tenho que passar para três professoras. **Eu jamais vou passar como eu vi, como eu ouvi!** Aí lá foi tudo por vídeo conferência. **Quando eu vim pra cá a internet pegou, Carla?**

Carla: Não.

Cíntia: Eu consegui abrir? Não.

Alessandra: Gente, mas se é vídeo conferência porque não abre para mais gente? Porque vídeo conferência uma sala com 10, uma sala com 20, uma sala com 300 não faz diferença! Faz diferença quando você vai fazer uma oficina.

Cíntia: Mas para a SEMED faz. E agora, na quarta-feira, uma coordenadora fechou o encontro com essa fala. Ela disse: **“Gente eu estou na coordenação há anos e já caminhou muito bem, a escola já caminhou muito bem. Agora, hoje é uma gama de programas, que a gente está tudo que nem barata tonta...”**

Carla: **Joga um bocado de coisas ao mesmo tempo.**

Cíntia: Olha ali aqueles cartazes, eram pra estar desde maio na sala de aula. **A demanda é grande e a gente assim ó, perdida que nem cega em tiroteio.**

Consultoria Colaborativa, junho de 2018

Os pré-indicadores derivados das falas da coordenadora pedagógica Cíntia abordam outra questão relacionada aos projetos: a ideia de utilizar multiplicadores para disseminar as informações que se pretendem chegar à escola. Essa é uma

estratégia muito utilizada ultimamente em vários aspectos e níveis de formação e que materializa a lógica neoliberal. Sua intenção é a redução de custos para a área da Educação e o conseqüente aumento da responsabilização individual dos professores que, para terem acesso ao conhecimento necessário ao desenvolvimento do seu trabalho, precisam se comprometer com a formação dos colegas que não tiveram a mesma “chance”.

Foi essa, inclusive, a opção do MEC para iniciar a formação continuada para a política de educação inclusiva, com o “*Projeto Educar na Diversidade*”, que também não cumpriu o papel ao qual se destinava, uma vez que não alcançou uma boa parte de professores das salas de aula das escolas regulares, como apontam os estudos de Barros (2010) e de Lima e Doziart (2015), e referendam a compreensão de Cintia de que **“as coisas boas não vêm pra quem está lá com a mão na massa.”**

Além disso, Cíntia associa a grande quantidade de formação e informações decorrentes dos inúmeros projetos a uma sobrecarga que atrapalha o seu trabalho enquanto coordenadora pedagógica, o que também vemos expresso nas falas de Cecília e Adélia, em pré-indicadores retirados de uma reunião de pactuação com a rede.

Cecília: hoje mesmo a Adélia estava me mostrando aqui uma mensagem que ela recebeu de um convite, em plena semana da criança, a SEMED querendo tirar o diretor da escola pra essa reunião lá na SEMED pra tratar de provavelmente mais uma proposta que vem de fora. Ou então, **“você deixa de fazer o que tem em casa, deixa de fazer o que muitas vezes está dando certo e propõem situações mirabolantes onde alguém vai ganhar dinheiro lá na frente.** Em alguma ponta, alguém ganha dinheiro, só não somos nós, né? Então, uma coisa que eu estava vendo aqui, **eu estou angustiada, porque realmente é uma situação onde a gente vê: tem tanto do programa que está chegando agora, é tanto do programa, é tanta da coisa, a pobre da coordenação pedagógica mal para na escola. Se a gente for atender a todas as convocações da SEMED, a coordenação pedagógica não vem pra escola, é lá o tempo todo. Então, é programa disso, é programa daquilo, as formações que não se entendem.** Esse ano mesmo, a Educação Especial... quando eu entrei na SEMED em 2001 a gente funcionava com cardápio de formações, então o professor ele tinha livre arbítrio pra escolher que formação ele queria ter na sua carga de formação. De 2001 até 2012 funcionou dessa forma. Então a Coordenadoria que antes era Departamento de Educação Especial **estava sempre de portas abertas pra receber os professores do fundamental que receberam formação pra trabalhar com pessoas com deficiência.** De 2012 pra cá que foi essa nova gestão que já vem desde 2012 pra cá, o que acontece? **Nós da Coordenadoria de Educação Especial fomos proibidos de fazer formação com os professores do fundamental.** Então os do fundamental receberam formação apenas das delegadas pelo fundamental, os da educação infantil apenas as delegadas que forem da educação infantil. **Então nós ficamos no meio, a gente descobriu “Mente inovadora”, descobriu “Pacto”, descobriu “Se liga”, “Acelera”,** quando a gente vai pra escola fica sabendo que esses programas existem. **Então nós somos assim, não somos nem comunicadas do que está acontecendo. E esse profissional é privado de vir pra o nosso encontro.** Este ano,

devido a demanda de alunos com deficiências que assim, triplicou na rede, principalmente pela questão dos autistas que na escola particular o pai, muitas vezes, é forçado um novo profissional pra atender seu filho, e como a prefeitura começou a disponibilizar desse profissional de forma gratuita, então nós estamos inchadas, **a rede está inchada de alunos com deficiência**. Então, num pedido de socorro o fundamental esse ano nos convoca pra fazer um momento de formação. Então nós, mensalmente, durante seis meses, nós tivemos um momento de quatro horas com os professores do fundamental, **mas as formações da rede caíram tanto no descrédito** que nós tivemos momento de formação, pra dar formação para um professor do fundamental. Estavam na sala duas profissionais da Educação Especial, dois profissionais de fundamental pra dar suporte e um professor do fundamental. Então, essa formação era feita em três dias na semana, manhã, tarde e noite pra esse profissional do fundamental que não comparece às formações. **É muita coisa que precisa ser feita realmente. Do jeito que está, não está legal, não está dando certo!** Vou colocar, tipo, espero que funcione, que a gente tenha esse momento e eu acho que a coordenadora é bem aberta pra escutar que a gente poderia fazer esse momento. Não digo assim com as outras coordenadorias, mas pelo menos com a equipe, você e a nossa equipe para a gente discutir essas questões, eu acho que é bem pertinente. **Porque realmente, do jeito que está não está funcionando. Eu acho que funcionaria muito mais até quando a escola tinha a liberdade até pra fazer sua própria formação, escolher o tema, escolher porque a escola vai gritar por aquilo que está doendo, aquilo que está faltando, a sua necessidade. Hoje a escola perdeu totalmente a autonomia, totalmente.** Eu acho que direção está aqui e pode assinar embaixo o que estou falando. Então é ideia de “Mentes inovadoras”, **eu quero isso, eu quero resultado naquilo, eu quero resultado, eu quero resultado... e não se planeja, não se vê o miudinho, não se vê o que realmente é importante.**

Adélia: **A direção recebe tudo. Tudo do pedagógico, quanto do assistente social. Agora quem tem que executar tudo na prática é o professor.** A coordenação dá o suporte. Agora no final da história...

Alessandra: o professor que não tem acesso formação, que não tem acesso...

Adélia: **É, é o que tem que dar conta.** Não é assim. Eu estava dizendo a ela “você sabe do que se trata essa reunião?”. Tem lá “pesquisa avante”, criaram um grupo e me colocaram. “Você sabe do que se trata?”, ela disse “não”. Quando eu coloquei lá, deve ser mais alguma coisa pra alguém ganhar dinheiro. Tudo que é programa vem para essa escola; o povo coloca.

Alessandra: E fora do contexto da escola, da realidade da escola. Não tem nada a ver ou tem?

Adélia: Não, até que seja, só que é muita coisa.

Cecília: **É muita coisa chegando sem dar conta do feijão com arroz.**

Adélia: **eu acho que a gente tem aqui uns cinco programas, a gente tem “Se liga”, “Acelera” é “GPA” e tudo isso com uma demanda muito grande pra o professor.**

Virgínia: **E ele é cobrado por isso!**

Adélia: Entendeu? **É uma demanda massacrante!**

Cecília: Então são coisas que são desconectadas. Então você, **a escola esquece do feijão com arroz. A escola não. A rede faz com que a escola esqueça o feijão com arroz e está ali fazendo estrogonofe, está ali escargot, está ali fazendo... mas o feijão com arroz que é o que vai dar, o que vai sustentar, dar a base, não está sendo feito para ninguém! Nem está sendo feito para a Beatriz, também não está sendo feito para o Luiz. Ainda falta muita coisa.** É aquela coisa, é um jargão já conhecido, **mas o dia que a escola estiver boa pra todos, vai estar boa pro aluno com deficiência. Hoje a escola não está boa. Não é essa escola, mas a escola como um todo, porque é tanta**

preocupação, é tanta demanda eu quero INEP, eu quero IDEB, eu quero IDEB da escola, eu faço aquele menino decorar as coisas, ele acerta na prova, mas, dois meses depois pergunte pra ver se o menino sabe.

(Reunião de pactuação com a rede, outubro de 2018)

Os pré-indicadores destacados do diálogo supracitado, que identificamos como um desabafo da Diretora e da Técnica da CGEE, trazem um aspecto com relação às prescrições da SEMED, além das já citadas sobrecarga dos professores e gestores e ausência de autonomia da escola: a relação destes com o projeto de privatização da educação.

Ao indicarem que **“alguém vai ganhar dinheiro”** com a implantação desses projetos nas escolas da rede municipal, as participantes se referem a uma prática mascarada de melhoria da educação proveniente de parcerias com ONG e Instituições “dedicadas” a melhorar a Educação no Brasil, mas que recebem contrapartida financeira de municípios e estados para ofertar seus pacotes de ações, materiais e formação.

Esse movimento de privatização teve início com a reforma do Estado nos anos de 1990 e sua abertura ao terceiro setor, que desde então vem crescendo em número e força política na disputa pelos já poucos recursos públicos destinados à Educação. Com isso, Garcia (2014, p. 107) chama a atenção que, em se tratando de uma proposta que se baseia na “cooperação entre setor público e privado, numa revisão do papel do Estado em relação às políticas sociais, os sistemas educacionais – e consequentemente as escolas – estariam sendo objetos também de uma reforma microeconômica”.

Nesse sentido, o discurso neoliberalista de que a parceria com o setor privado serviria para melhorar a educação pública, pode ser desmascarado com a constatação de Cecília que, entre ofertar o que a escola não pediu (**“estrogonofe e escargot”**) e deixar de suprir com as suas necessidades básicas (**“feijão com arroz”**), tais programas não vêm ajudando a melhorar a escola e que **“Ainda falta muita coisa”** para que esta seja considerada boa, não apenas para os estudantes PAEE, mas para todos.

Com essa constatação, apresentamos, a seguir, uma última relação negativa das imposições da SEMED para a escola: a desarticulação das práticas prescritas com seus aspectos teóricos.

Alessandra: A primeira pergunta pra gente começar: quais são as teorias de aprendizagem e desenvolvimento que vocês usam no dia a dia da escola? No que é que vocês se baseiam

pra organizar o pensamento, a ação pedagógica, pra organizar as atividades? Por exemplo, tem duas correntes mais comuns, que é a corrente de desenvolvimento de Piaget e a corrente do desenvolvimento social de Vygotsky, né? Tem alguma base teórica que vocês usam, que vocês discutem mais na elaboração das coisas? As concepções de vocês sobre aprendizagem estão baseadas em que? Lá vou eu me meter na parte pedagógica. Mas é só pra gente pensar um pouquinho, porque eu acho que isso é o que acaba fazendo com que a gente aja em direção a um lado ou a um outro lado, de valorizar mais alguns comportamentos, não valorizar outras atividades.

[...]

Carla: Eu uso Piaget um pouquinho, de Vigotski também, até a Maria Montessori, um pouquinho de cada deles. Porque eu queimo minhas pestanas tentando ver qual o melhor método pra eles adquirirem o conhecimento, tanto que eu além de pegar alguma coisa aqui, eu fiz. E foi assim que eu alcancei.

Alessandra: Você cria muitas estratégias né Carla? Tenta trazer coisas de fora.

[...]

Adélia: Porque na verdade a gente tenta dar um direcionamento. As escolas né? Antes era a questão do construtivismo. Do ano passado pra cá, a gente tem tentado mudar para o método dialético.

Carla: Eu misturo é tudo.

Adélia: Só que na prática diária, a gente aproveita o que é melhor de cada...

Alessandra: O construtivismo que vocês falam é aquela questão de encontrar o nível de desenvolvimento das crianças e fazer com que eles vão entender que eles estão no processo de construção da aprendizagem, né? De um nível pra o outro. E a dialética, é baseada nas relações, como é?

Cíntia: Na troca.

Alessandra: Na troca, né? Nas relações. A gente está falando na verdade, de uma ideia que vem da psicologia da teoria sócio histórica de Vigotski. Então assim, eu trouxe algumas questões com relação a isso. No que é que a gente acredita? A gente acredita que a gente aprende isoladamente ou a gente acredita que a gente aprende na relação com os outros? Porque pelo o que vocês estão, a ideia da dialética...

Cíntia: Deixa só eu abrir um “parêntese”: eu acho que a rede nesses últimos anos, ela vem com uma massificação de programas que a gente hoje não sabe realmente a linha que nós estamos. Hoje eu me vejo como um bombeiro, apagando fogo, entendeu?

Alessandra: Para poder complementar aquilo que eles mandam lá de fora.

Cíntia: Enquanto coordenadora, enquanto formação continuada, eu vou pra todas, não sou só eu, o grupo de coordenadoras está se sentindo sufocado, e às vezes a gente diz assim “pelo amor de Deus, deixem a escola trabalhar”, porque um dia você tem uma informação, outro dia outra informação, um dia um programa, no outro é outro programa, e assim a gente tá... eu acho que descarrilhou.

Simone: São muitos projetos, e a gente não trabalha direito.

Cíntia: Pois é Simone, não vou esticar muito a conversa não. Nós tivemos no ano passado o uso da biblioteca volante, esse ano demos uma paradinha para o projeto de leitura. Quando foi a semana passada, eu recebi a técnica da biblioteca volante querendo saber “como estava sendo o trabalho; por que estava fazendo assim...”.

Simone: Um monte de coisa...

Cíntia: **É uma cobrança que a gente fica “baratinada” mesmo. Então a sala de aula hoje é esse sufoco mesmo, crianças com vários níveis de aprendizagem, crianças com família e sem família, e você está hoje aqui “Peraí viu... Chega... Não... Peraí, peraí...”. Hoje está assim. Hoje para você ter um direcionamento concreto de que aprendizagem, de linha... Homem!**

Alessandra: Porque hoje vocês estão executando muito mais o que está vindo de fora do que planeja, né isso?

Cíntia: Tudo o que a gente sonha, né Adélia? Tudo o que a gente quer.

Adélia: **É. Na verdade o planejamento está sendo direcionado pelo que vem de demanda, entendeu? A escola não está planejando a sua prática, a escola está planejando algo que a SEMED manda.**

Alessandra: O que está prescrito ali para todo mundo por igual, como se não tivesse diferença em canto nenhum.

[...]

Adélia: **É isso que a Carla diz “queima as pestanas”. Você tem que dar conta da demanda que é imposta, “tem que trabalhar tal projeto, tem que trabalhar tal projeto, tem que trabalhar tal projeto”, e você fica meio que sem liberdade pra fazer o seu planejamento**

[...]

Adélia: **A questão temporal é muito determinada pelos programas. Tem que ter duas horas do “Programa Mais Alfabetização”, tem que ter duas do “Mentes inovadoras”, tem que ter duas do... Então quando você vai somar tudo o que você tem que fazer, porque eles mandaram fazer, de fato...**

Alessandra: Sobra muito pouco para...

Adélia: **Autonomia da escola.**

Alessandra: Planejar o que a escola...

Adélia: De acordo com a realidade. **O que vem de fora vem de uma outra realidade, na maioria das vezes não atende.**

Alessandra: E com outro intuito, com outro objetivo, com a história dos indicadores... Eu estava pensando... Qual o nome do projeto Simone, que você faz parte?

Simone: “Mais alfabetização”.

Alessandra: “Mais alfabetização”, que trabalha com as crianças que já estão alfabetizadas, né?

Simone: Aqui é. No estado, é com as crianças que não estão.

Alessandra: Então, eu fiquei pensando depois: qual é a lógica? Eles querem progredir quem já está na frente, e quem está atrás a professora sozinha precisa dar conta de tudo, sem nenhuma ajuda, né? Ou seja, quem está bem vai ficar melhor e quem está mal vai continuar mal, vai acabar desistindo da escola, porque vem o fracasso, vem o insucesso, vem a repetição, né? As coisas vão se repetindo, a família desiste, a criança se frustra e desiste também. E aí é como se assim, deixa a escola só pra esses poucos... Eu fiquei refletindo depois...

Adélia: **É. Deixa pra esses poucos, mas não deixa explícito, porque assim, na teoria...**

Alessandra: É pra todo mundo.

Adélia: Isso... **É um investimento, né? O “Programa Mais Alfabetização” é pra melhorar a questão da alfabetização, quando na verdade não... Quando você vai fazer essa reflexão...**

Os pré-indicadores supracitados nos remetem a uma confusa relação de teoria com a prática, provavelmente proveniente da formação instrumental que as participantes da rede vêm sendo submetidas, tanto a nível inicial quanto ao longo da carreira. Ao anunciarem que se utilizam de perspectivas teóricas de forma misturada ou **“que na prática diária, a gente aproveita o que é melhor de cada”**, as participantes demonstram uma distância das discussões das teorias que embasam suas práticas, que contribui para um esvaziamento das mesmas, atendendo à lógica alienante das prescrições curriculares em nível federal e das imposições das práticas em nível municipal.

Ao menos ao que se refere às propostas de Vigotski e Piaget, concordamos com Martins (2010), que pouco podemos encontrar de semelhante, além do fato de ambos terem se dedicado ao estudo da gênese dos processos psicológicos e suas relações com a aprendizagem. Os dois teóricos partiram de concepções de mundo e de homem distintas, o que os levou ao desenvolvimento de proposições, conseqüentemente bem diferentes. Segundo a autora, dentre outras diferenças, Piaget enfatizava o aspecto individual das ações dos sujeitos sobre o meio, considerando naturais as suas relações sociais, o que já de início se contrapõe à proposição de desenvolvimento cultural elaborada por Vigotski, justamente em oposição à ideia de natureza humana.

Dessa forma, nos colocamos a pensar que, ao afirmarem usar o melhor de cada proposta teórica, as participantes tenham caído em rotinas tão massacrantes, como já havia afirmado Adélia, que pouco paravam para refletir sobre o embasamento teórico de suas ações, a ponto de não conseguirem responder sobre ele, como vimos na constatação de Cíntia de que, **“a gente hoje não sabe realmente a linha que nós estamos”**.

Por outro lado, importante perceber que diante dessa constatação, a equipe da escola questiona a imposição dos projetos para além da sua sobrecarga de trabalho, para as questões da intencionalidade, como a questão da privatização e do mascaramento dos processos de exclusão sob o mote da educação para todos.

Assim, mesmo considerando pífias as metas elaboradas para a educação no Brasil, em especial em Alagoas e todas as controvérsias que os indicadores carregam, entendemos que os bons resultados sucessivos no IDEB apresentados pela escola, a

destaca das demais, levando a gestão da SEMED a incluí-la nos projetos e programas, como forma de “recompensa”. No entanto, conhecendo as condições estruturais e materiais com que a escola conta para desenvolver suas atividades diárias, podemos tranquilamente atribuir esse “sucesso” e a crescente melhoria dos indicadores ao empenho da equipe gestora e de professoras, que se comprometem com o cumprimento de metas, projetos e estratégias prescritas pela SEMED, enquanto se dedicam à tarefa de ensinar às crianças, mesmo com tantos desafios a vencer, como podemos ver nos pré-indicadores dos fragmentos seguintes.

Vânia: **Gostaríamos que essa inclusão tivesse sido de outra forma, não só com a Beatriz, mas com todos os alunos que estivessem vindo para escola, porque se a rede tivesse uma outra visão e a escola tivesse uma estrutura melhor, todo mundo saía ganhando!** Mas, infelizmente a gente tem que aprender...

(Pactuação inicial da rede, abril de 2017)

Adélia: **A nossa realidade aqui enquanto escola é muito limitada, a gente não tem espaço físico, não tem biblioteca escolar, sala de apoio, o nosso laboratório de informática é improvisado, não funciona nas condições que deveria.** Então assim, nessa escola especificamente, não posso falar pelas outras por não conheço, mas em se tratando dessa escola, **a gente tem espaços de aprendizagens muito limitados porque é só a sala de aula, a gente não tem o laboratório de aprendizagem, a sala de vídeo, uma biblioteca; não, é sala de aula e sala de aula. Então é muito difícil se trabalhar nessas condições.**

[...]

Adélia: **É muito complicada a inclusão, sem a estrutura... e alargamento de porta? Não houve nenhum projeto nesse sentido nas escolas da rede, o que acontece são consertos pontuais.** Por exemplo, essa mesma aluna quando eu comecei na gestão ela disse assim: “Diretora, lá no banheiro tem um batentezinho”, e era um batente mínimo, para mim. Na minha visão, tudo ok! Inclusive era benéfico porque não deixava a água sair do banheiro. Mas aí ela disse “Quando eu for passar, alguém tem que me ajudar com a cadeira”, **então a visão dela foi importante e a gente teve que tirar o batente. Uma coisa muito simples, que poderia ter sido percebido por uma pessoa que compreenda de estrutura pra pessoas com deficiência.** Um mobiliário... essa aluna mesmo que é adulta ela se recusava totalmente, porque ela dizia que aquela banca nunca foi pra uma pessoa especial, não ficava na altura e olhe que era uma adulta, enorme, e ela dizia: “Não. Se eu sentar aí é pior do que eu sentar nessa banca para pessoas normais” ... **Então acho que as políticas de inclusão elas têm que vir com as condições, as secretarias têm que ter esse olhar pra escolas. “Já que a escola está com as portas abertas, então o que ela tem que ter? O mínimo, para receber esses alunos?” Tem que ter o auxiliar de sala, o mobiliário, a questão da acessibilidade tem... não é só jogar o aluno na escola e... porque é dessa forma que a gente sente... na verdade é uma inclusão que muitas vezes excluí.** Por exemplo, se nós tivéssemos recebido a Beatriz sem esse apoio da secretaria, da coordenação de Educação Especial, sem o apoio da rede, talvez o trabalho não tivesse sido o mesmo. Com certeza não seria! Porque nós iríamos ficar tentando, tentando e pensando uma forma de trabalhar com a Beatriz, **dentro dos nossos conhecimentos que são poucos ou nenhum a respeito da Educação Especial, e aí a gente não teria essa luz de como conduzir esse trabalho com a Beatriz, tem que trabalhar a mesma coisa de forma diferente. Tem que ver a Beatriz dessa forma, tem**

que estimular dessa forma, então é muito difícil para as escolas terem essa... não a presença do aluno portador de necessidade, o aluno com deficiência, mas não ter as condições para estar ali recebendo esse aluno e poder mantê-lo na escola, garantindo uma aprendizagem dentro das limitações dele, mas uma aprendizagem que a escola diga assim; “Olha ele não aprendeu porque o problema dele não permite que ele avance mais, mas nós demos as condições e a escola está pronta, tem todas as condições necessárias pra que ele se desenvolva.” Isso aí a gente fica angustiada, e esse acompanhamento externo também. Porque a Beatriz tinha tudo isso, mas a grande maioria dos alunos não tem. [...] **É muito difícil você trabalhar dessa forma.**

(Entrevista Coletiva, janeiro de 2018)

Isabela: Não é nem isso também, é pelo fato de não ser estruturado (o local da troca de fraldas no banheiro), mas também é muito estreito, então uma pessoa só não troca, porque ela fica se mexendo muito, tem que segurar pra poder tirar, porque é muito estreitinho. Eu me virei nos 30, eu pedi pra o rapaz da limpeza tirar ela da cadeira e colocar ela no banco, aí ele trouxe pra cá ela e saiu. Mas eu já botei as coisas assim perto. **Porque também assim, na minha opinião não basta ter só uma pessoa com a Beatriz,** eu acho que **falta algum recurso na escola que proporciona essa vinda dela pra cá,** como por exemplo, **hoje estava impossível ficar na sala porque estava muito quente, não foi? Eu pedi pra sair com ela pra ficar ali no pátio, porque ela estava assim, suando, chega estava pingando, eu ficava abanando, mas mesmo assim...**

(Consultoria colaborativa, abril de 2018)

Vânia: Eu não sei o conteúdo que a gente vai trabalhar esse ano porque a gente não teve acesso ao livro ainda. **Eu tenho uma esperança da gente poder construir uma aprendizagem para a Beatriz, mas diante de tudo que a gente vê e da estrutura que a gente não tem, eu quero fazer, como eu já disse a vocês, que eu não vou ser cobrada pela Beatriz, mas já pensou um ser humano passar por você e você não poder contribuir? Então para mim, o meu objetivo é esse: contribuir.** Porque se ela veio para o primeiro ano comigo, então é o meu dever, a minha obrigação contribuir com ela, nem que seja aqui, mas eu tenho que contribuir

(Reunião de planejamento, junho de 2017)

Carla: Porque assim, **a SEMED e o governo dizem inclusão, mas deixam o menino na sala e não dão suporte nenhum.** Aí como é que eu vou trabalhar com ela se eu não tenho suporte?

Alessandra: Entendi, é a parte de material que você tá dizendo.

Carla: **Aí eles jogam os meninos na sala...**

Isabela: **Pra dizer que está incluso.**

Carla: **Pra dizer que está na inclusão. Que inclusão? O menino fica lá parado, sem fazer nada. Isso é inclusão?**

(Consultoria Colaborativa, junho de 2018)

Carla: Eu disse a ela (Cecília), que eu não tenho papa na língua! A SEMED inventa essas coisas (se referindo à Inclusão) e só sobra para mim, ter que ampliar os jogos, recortar...**Cadê que eles dão suporte?**

(ACS, setembro de 2019)

Para fechar as apreensões desse Núcleo de Significações, acreditamos ser importante destacar as mediações das condições materiais concretas da realidade escolar, que impactavam não apenas na inclusão de Beatriz, mas também na aprendizagem de todos os estudantes.

As questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica, expressas nos pré-indicadores derivados das falas da diretora Adélia e da PAE Isabela, são um bom ponto para iniciarmos essa discussão, uma vez que não é recente a legislação que determina a adequação dos prédios públicos. A NBR 9050/2015, cuja edição de 2004 foi referendada por meio do Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004³⁸, definiu, há mais de dez anos, os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida visando normatizar o direito universal de ir e vir previsto na Constituição de 1988. Esse Decreto determina que os espaços públicos – inclusive os educacionais - devam ser construídos, reformados e ampliados a partir das suas definições e parâmetros e os já existentes adequados de modo a garantir a acessibilidade, em um prazo de trinta meses, há muito expirado (BRASIL, 2004).

Sabendo disso, não haveria necessidade de estarmos ainda hoje com problemas tão simples de largura de porta, batente, ausência de rampas e de estrutura em banheiros, se a legislação brasileira fosse executada como deve pelos poderes responsáveis.

No entanto, concordamos com Prieto (2010, p. 71) de que, se existe um anteparo legal e provimento de verbas para resolver as demandas de acessibilidade arquitetônica das escolas, a parte da infraestrutura relacionada à garantia de acesso ao currículo, que pode “requerer a inserção de equipamentos, materiais, formas diversas de ensino, de organização do espaço e do tempo escolar, bem como a introdução de outros profissionais na sala de aula e/ou na escola”, fica muito a desejar nas políticas públicas para a inclusão escolar.

As afirmativas da professora Carla de que o poder público e a SEMED “**jogam os meninos na sala**” e sua constatação de que “**O menino fica lá parado, sem fazer nada**”, seguida do questionamento. “**Isso é inclusão?**”, ilustram bem o que

³⁸ Decreto nº 5.296/2004 - Art. 19. A construção, ampliação ou reforma de edificações de uso público deve garantir, pelo menos, um dos acessos ao seu interior, com comunicação com todas as suas dependências e serviços, livre de barreiras e de obstáculos que impeçam ou dificultem a sua acessibilidade. § 1º No caso das edificações de uso público já existentes, terão elas prazo de trinta meses a contar da data de publicação deste Decreto para garantir acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

vem sendo significado acerca das políticas públicas dessa área nas escolas brasileiras.

Afora a discussão acerca de ser responsabilidade do professor identificar estratégias para que o estudante não fique nessa condição de nada fazer dentro da sala de aula, não podemos deixar de destacar que, de fato, o que a escola dispõe de material didático, pouco permite que ele diversifique suas estratégias além das usuais transcrições do quadro branco para o caderno. Dessa forma, se esse formato pedagógico limitado dificulta a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, não é diferente com os demais estudantes que dispõem de outros estilos de aprendizagem.

Com isso, podemos afirmar que, antes de criar situações de difícil resolução na escola, a inclusão de estudantes com deficiência trouxe à tona as precárias condições nas quais a educação brasileira se encontra (COSTA, 2011; MAZZOTTA, 2010; OSÓRIO, 2010).

No tópico a seguir, que traz a análise internúcleos, essa questão da precarização da escola para todos será melhor explicada, a partir das relações mais amplas entre educação e o sistema do capital.

3.3 Análise Internúcleos

Para finalizar as discussões da nossa primeira vertente de análise, faremos nesta etapa de análise internúcleos um breve exame das questões observadas em cada Núcleo de Significação, articulando-os entre si, com o intuito de aprofundar as explicações teóricas da etapa de análise intranúcleo e refinar a busca da relação dialética entre objetividade e subjetividade, a partir da compreensão mais ampla da Dimensão Subjetiva da realidade estudada. De acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2013, p. 310-311):

Em geral, esse procedimento explicitará **semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador.** Como nos lembra Lefebvre (1975, p. 21), o método dialético nos possibilita “a captação das transições, dos desenvolvimentos, da ligação interna e necessária das partes do todo”. Desse modo, **este movimento analítico interpretativo não deve ser restrito à fala do informante, ele deve ser articulado** (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) **com o**

contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (grifos nossos).

A partir desse direcionamento metodológico dos autores, abordamos nessa etapa da análise, algumas contradições que consideramos afetar as significações acerca da inclusão da pessoa com deficiência das participantes da rede de apoio e conseqüentemente a dimensão subjetiva da realidade, mas de um lugar mais amplo do que a escola.

Assim procedemos em consonância com a explicação de Gonçalves e Bock (2009, p.145), de que para compreender o fenômeno social, partimos da sua materialidade e avançamos para a “identificação de vários níveis em que aparece e por meio dos quais vai tomando corpo – instituições, valores, mais ou menos estruturados e identificados”. Para que a análise ajude a desvendar o processo que gera produtos objetivos e subjetivos, deve incidir nas mediações que constituem o fenômeno.

Fazendo uma síntese do que pudemos apreender nas análises intranúcleos, vimos que as participantes da rede de apoio entendiam que Beatriz precisava ser protegida e não aprendia em detrimento de seus déficits. Com isso, significavam ser muito difícil a tarefa de ensinar a um estudante com deficiência, cujo processo de aprendizagem seria diferente daquele que conheciam, que tudo precisava ser adaptado e modificado. Essas especificidades as faziam se sentir incapazes de alcançar, especialmente diante da formação recebida e das condições de trabalho às quais eram submetidas.

Vimos com isso, que as componentes da rede, mediadas pelas suas significações prévias sobre deficiência, pouco valorizavam as habilidades e possibilidades de desenvolvimento de Beatriz, assim como, se mobilizavam na tentativa de explicar as suas ações pautadas na deficiência da estudante. Dessa forma, pouco avançavam na identificação das questões ambientais, materiais e das relações interpessoais que permeavam a sua dificuldade de acesso ao conhecimento.

Diante desse desvelamento, concordamos com Kuhnen (2017), quando afirma que a forma de compreender a deficiência tem implicações significativas sobre a forma como as pessoas com deficiência são tratadas nas relações cotidianas, se constituindo como uma intelegibilidade sobre a organização dos processos educacionais para elas. Com isso, Monteiro, Freitas e Camargo (2014, p. 25) afirmam que, ao deixar o sujeito em segundo plano, privilegiando suas características

orgânicas, diminuem-se as expectativas quanto à sua a aprendizagem e desenvolvimento. Para as autoras, sair dessa perspectiva cria uma “tensão entre um modo de olhar que marca a deficiência em si e um modo de olhar que pode indicar vias prospectivas de desenvolvimento e aprendizagem.”

As autoras ainda destacam que essa visão privilegia aspectos biológicos em detrimento daqueles da cultura, contrariando a perspectiva cultural defendida por Vigotski nas suas proposições sobre instrução e desenvolvimento, situação social de desenvolvimento e zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 1987; 1996), às quais a escola deveria proceder, ao menos em termos de prescrição de modelo de ensino advindo da SEMED, uma vez adotada a perspectiva dialética de educação.

Essa ideia predominante nas significações dos profissionais da escola acerca da aceitação da diferença sem consideração das possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, se constituem, segundo Santos e Mitjans Martínez (2016), em mais uma contradição que se traduz em barreira ao trabalho pedagógico.

De uma forma mais ampla, temos uma contradição na PNEEPEI, na qual a ideia de inclusão, como uma proposta de direitos humanos, prevê o acolhimento à diversidade, às diferenças e á multiplicidade, termos que vêm substituindo a palavra deficiência. Em oposição a isso, na definição do público alvo da Educação Especial a mesma política mantém uma descrição positivista pautada em diagnósticos médicos, para dar acesso ao seu único serviço de apoio, o AEE, que se mantém em uma base racionalista e tecnicista característica do modelo médico (KUHLEN, 2017).

Quanto a isso, Bueno (2016, p.177) afirma que esse modelo permanece na perspectiva positivista, com ações restritas sobre o aluno com deficiência, reiterando a ideia de que esta “constitui a totalidade do sujeito e que necessita ser corrigida para que ele possa se integrar à escola e ao meio social”.

Assim, podemos compreender que as próprias políticas que anunciam a inclusão se constituem em contradições à oferta de educação para as pessoas com deficiência na escola regular. Com isso queremos dizer, que estas se configuram dentro de uma transição entre a integração e a inclusão, por ainda recorrerem a ações centradas na necessidade de adaptações do indivíduo ao ambiente e com poucas iniciativas para a reorganização da escola para receber e lidar com esses estudantes. Nesse sentido, Anjos, Silva e Melo (2013, p. 80), nos chamam a atenção de que

[...] não há como se explicar a inclusão sem recorrer aos elementos da integração que se deseja superar; não há como viver os esforços

inclusivos sem assumir que continuamos em luta contra idealizações de ser humano e de sociedade (embasadas em desejos de “normalidade”). Inclusão pode significar, nesse caso, a própria busca de deslocamento do enfoque do indivíduo para a cultura, a própria busca de superação da idealização do sujeito.

Com isso, podemos apontar mais um aspecto a ser levado em consideração: a contradição inclusão/exclusão, que se revela em diferentes níveis e formas de expressão, quando, sob o mote da inclusão, de forma sutil ou explícita, prevalece a exclusão (OSÓRIO, 2010).

Identificamos essa contradição na escola da nossa pesquisa, assim como vimos relatos de outros pesquisadores que também evidenciaram situações de exclusão de estudantes PAEE, enquanto estudavam sua inclusão na escola regular (BARBOSA, 2018; GOMES; GONZÁLEZ REY, 2008; KASSAR, 2011; MELO, 2008; SAIBRO SILVA, 2015; SANTOS; MITJÁNS MARTINÉZ, 2016).

Extrapolando o ambiente escolar, podemos analisar que, de uma forma mais geral, o sistema do capital traz mediações que favorecem esse olhar para a pessoa com deficiência. Tratamos aqui de uma cultura que valoriza o belo, o perfeito e os modelos preestabelecidos, muitas vezes importados, de normal e produtivo. Além disso, Mitjás Martínez e González Rey (2017) acrescentam as questões de um contexto social que promove muito mais exclusão do que inclusão pelas suas características de rápidos avanços tecnológicos e processos de globalização; altos níveis de exigência e competição com ênfase na produtividade, desempenho e rendimento, no qual as demandas de resultados e consumo se apresentam como essenciais para a afirmação do sujeito socialmente bem sucedido.

Nesse mundo, mesmo com os discursos e as políticas que colocam em foco os valores de inclusão e igualdade, a pessoa com deficiência ocupa o lugar social de um diferente que não consegue alcançar tais padrões de normalidade, perfeição e produtividade. Assim, continua sendo vista ora como digna de pena e condescendência por não conseguir desempenhar atividades comuns aos demais de sua idade, gênero e classe social, ora como heroína, que faz esforços hercúleos na superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais criadas pela própria sociedade.

Nesse sentido, identificamos a inclusão escolar da pessoa com deficiência interligada a uma proposta de inclusão social mais ampla, que, em detrimento de um discurso de valorização das diferenças e da diversidade, se insere em um contexto de

uma sociedade marcada pela segregação, individualismo e pelos mecanismos de seleção da lógica capitalista (OSÓRIO, 2010).

Ao analisar os *slogans* da educação, Garcia (2014), chama a atenção para a intencionalidade desses discursos, que difundem a ideia de que as políticas de inclusão, especialmente aquelas pautadas no acesso à educação e na distribuição de renda, podem ser consideradas um “antídoto” para todos os mecanismos de exclusão social, como um anteparo para a aceitação acrítica de que a sociedade do capital pode conviver sem o viés das diferentes classes sociais.

Dentro dessa concepção, uma última contradição que podemos apontar como mediadora das significações apreendidas a partir das falas das participantes da nossa pesquisa, diz respeito à proposta da oferta de “Educação para Todos” vinculada aos documentos oficiais e políticas públicas e a utilização da educação como reprodução social do sistema capitalista.

Rangel (2016) nos explica que a educação, no contexto do capital, é direcionada para dar respostas às necessidades levantadas pelos contextos das esferas econômica, política e social em conjunto e que, enquanto componente da totalidade social, acaba colaborando com a lógica capitalista.

Nesse sentido, tomando a escolarização como um fenômeno do complexo social da educação, a mesma depende ontologicamente do trabalho, servindo como uma mediação para a sua realização e, conseqüentemente, à reprodução social (MACENO, 2017). Assim, vemos uma educação voltada para o preparo de mão de obra qualificada, que precisa cumprir com as exigências de habilidades e competências “multidimensionais” exigidas pelo mercado de trabalho, ao tempo em que as forças físicas e mentais dos trabalhadores estão sendo exploradas ao máximo, na tentativa de superação de uma crise estrutural do capital (GOMES, 2012)

Além disso, Gomes (2012) considera que a educação como campo de disseminação de valores e conhecimentos socialmente construídos, constitui também as subjetividades de acordo com a ideologia dominante. Nas palavras do autor (p. 193): “subjetividades que além de se regozijarem com o fato de possivelmente serem exploradas (afinal o mercado não comporta todos!), ainda trazem para si a responsabilidade de solucionar questões que só se tornaram presentes devido a intensificação da exploração”.

Pudemos observar esses mecanismos e contradições na dimensão subjetiva da realidade na escola da nossa pesquisa. Nos deparamos com uma escola bem

avaliada em termos de indicadores oficiais do governo federal, mas com uma infraestrutura incompatível ao desenvolvimento de ações educativas diversificadas e dinâmicas exigidas pela proposta mais ampla de inclusão escolar. Além do mais, nos deparamos com professoras e gestoras sobrecarregadas pelas inúmeras prescrições e imposições imputadas pela gestão municipal de Educação, que não valorizava a sua autonomia para solucionar os problemas de aprendizagem de seus alunos, como ainda eram mal remuneradas e expostas a situações de conflitos administrativos quando buscavam seus direitos por vias legais, tais como paralisações e greves.

Em contrapartida, vimos um movimento de responsabilização individual e coletivo no contexto da equipe escolar quanto ao provimento de materiais e soluções para os problemas gerados justamente pela precarização da educação no município. Esse movimento demonstrava claramente o compromisso com a educação tomado como uma responsabilidade pessoal, o que, em nossa opinião, legitima a concepção de uma subjetividade mediada pela lógica do capital.

A partir dessas observações, nos inspiramos em Oliveira (2010, p. 143), para finalizar essa discussão acerca das significações - mesmo compreendendo a mesma como inacabada, como procedimento histórico que pretende ser - para discorrer, no próximo capítulo, sobre as apreensões que fizemos do processo colaborativo realizado na nossa pesquisa.

[...] enfrentamos as dificuldades inerentes do campo político, da constituição de uma sociedade alinhada aos preceitos econômicos capitalistas, que inverte a lógica de constituição humana. Parafrazeando Moreira (2001, p.3), “é, então, no contexto de um mundo reconhecidamente multicultural, mas dominado pela ideologia neoliberal” que precisamos buscar espaços de resistências e de luta política para transformar o pensamento coletivo que vê as diferenças através do “funil” da ideologia, que empobrece as relações mistas e que leva a escola, em pleno século XXI, na era da revolução tecnológica e da informação, a buscar contornos homogeneizadores de aprendizagem, os quais anulam a diferença e não reconhecem a dimensão enriquecedora da interlocução dialógica na diversidade, que nos permite transformar as relações através de um processo de mediação humanizador, capaz de inverter a lógica capitalista, onde a educação estaria no topo da pirâmide, por ser ela a dimensão que nos permite a reflexão, o reconhecimento da riqueza produzida por aqueles que nos antecederam e a valorização das diferenças como constituintes da essência da humanidade (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

Com isso, podemos entender que as dificuldades das participantes da rede de apoio em lidar com a inclusão de uma estudante com deficiência, se configuram em um aspecto superficial, ou, como nos diz Harvey (2016) em um sintoma que esconde

as contradições mistificadoras de um sistema de Educação voltado para o capital e sua lógica de seleção e meritocracia cada dia mais estendida, porém, mascarada por discursos de valorização da diversidade, justiça e democracia.

4 A TRAMA DA REDE: o processo colaborativo na prática cotidiana revolucionária de formar e formar-se nos laços

A segunda vertente da análise que realizamos se relacionou ao próprio processo colaborativo como instrumento e resultado, de acordo com a proposição de Newman e Holzman (2014), que apresentamos no capítulo do Percurso Metodológico.

Nesse sentido, o foco de análise foi direcionado para o processo colaborativo edificado nos dois anos em que estivemos em campo, assim como aos seus procedimentos, que diante da proposta de Newman e Holzman (2014), além de proporcionar a produção das informações, se constituíram também em resultados, uma vez que foram construídos no processo de interlocução e desenvolvimento coletivo propiciado pela pesquisa.

Para isso, recorreremos ao *corpus* de análise em busca de pistas que nos indicassem a materialidade que permitiu a formação de novas ideias acerca da pessoa com deficiência e sua inclusão escolar, assim como as reflexões e experiências que levaram à revolução nas práticas, diante da elucidação crítica do contexto macrossocial onde se inseriam e do desenvolvimento coletivo da rede com relação a esses temas (MARX; ENGELS, 1999; NEWMAN; HOLZMAN, 2014).

Como já apresentamos no capítulo do Percurso Metodológico, desenvolvemos essa pesquisa com procedimentos colaborativos que foram se entremeando de forma a não nos permitir a análise dos resultados pelo viés particular de nenhum deles. Assim, faremos a análise do processo colaborativo da formação da rede de apoio à inclusão pela ótica das ações reflexivas próprias da pesquisa colaborativa propostas por Ibiapina (2008; 2016), de **descrição, informação, confrontação e reconstrução** e que se constituíram em um eixo longitudinal em todos os procedimentos desenvolvidos.

Para isso, coadunamos com a análise empreendida por Sarmiento (2018), na qual as ações supracitadas foram relacionadas com os constructos do MHD e da PSH, especialmente às Zonas de Desenvolvimento Iminentes produzidas coletivamente (NEWMAN; HOLZMAN, 2014) e à ideia das mediações sociais como pré-requisito (instrumento) e produto (resultado/desenvolvimento) (MAGALHÃES, 2009; VIGOTSKI, 1996).

Mesmo considerando que tais ações não foram contempladas de forma linear em nossa pesquisa – nem deveriam, logo que são dialéticas – apresentamos a seguir

uma análise sequencial de como apreendemos de forma mais clara cada uma delas, apenas para organização das informações de forma didática.

Na **descrição** partimos da proposição de Ibiapina (2008; 2016) de nos afastarmos do imediato das ações para desvendar as relações que mediam as atividades da prática docente e, assim como Sarmiento (2018), buscamos essas relações a partir das significações elaboradas pelas participantes da rede de apoio acerca da pessoa com deficiência e sua inclusão escolar, como analisadas no capítulo anterior, assim como das nossas próprias ressignificações sobre o processo colaborativo.

Como anteriormente já evidenciamos as significações e ressignificações das participantes, discorreremos aqui um pouco sobre as nossas próprias ressignificações e, conseqüentemente, das transformações das nossas ações no decorrer do processo de pesquisa, que avaliamos importantes quanto ao seu direcionamento, uma vez que as consideramos como *práxis*. Para isso, partimos da compreensão de que, ao tempo em que pretendíamos mediar as modificações necessárias à inclusão no seu aspecto concreto como uma síntese das condições objetivas e subjetivas da escola, também fomos mediadas por essas mesmas circunstâncias, o que nos levou a interlocuções e tomadas de decisões diferentes das que conhecíamos a partir das nossas experiências prévias.

Ressaltamos que, sem essa compreensão das (re)significações para o processo colaborativo, tudo teria sido muito diferente. À medida que fomos sendo mediadas pelas leituras do MHD e da PSH e pelas discussões acerca das suas categorias, fomos refletindo sobre a importância de considerar a dimensão subjetiva da realidade escolar como base para as interlocuções colaborativas. Sem isso, fatidicamente teríamos caído na armadilha de atender aos insistentes ensejos da equipe escolar de buscar soluções técnicas e mecanizadas de “como fazer” para favorecer a participação de Beatriz nas atividades propostas e provavelmente pouco teríamos colaborado para a modificação da *práxis* e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos sujeitos, inclusive o nosso.

Contudo, não foram apenas as mediações teóricas que nos fizeram atentar para essa questão. No próprio processo de colaboração conseguimos identificar algumas vivências que nos marcaram – e provavelmente poderíamos considerar como *perezhivany*, como ilustramos a seguir.

A primeira delas aconteceu em uma tentativa de confrontar a professora Vânia com um evidente (para nós) problema de posicionamento de Beatriz que interferiu negativamente em sua participação na atividade de contação de estória realizada em sala de aula em novembro de 2017. Na ocasião, a professora havia formado um círculo com as crianças sentadas no chão e sentado em uma cadeira baixinha para fazer a leitura e mostrar as imagens do livro a elas, deixando Beatriz posicionada ao seu lado na cadeira de rodas, logo, mais alta e sem acesso ao que era mostrado de imagens aos demais colegas. No decorrer da atividade, percebemos o interesse inicial de Beatriz se esmorecer e tentamos mostrar isso à Vânia, logo em seguida, por meio da filmagem que havíamos feito. No entanto, mesmo confrontada com as imagens, a professora não conseguiu identificar que o posicionamento não favoreceu a participação de Beatriz, como podemos identificar no excerto abaixo:

Alessandra: Você percebeu que a posição que a Beatriz ficou, ao seu lado, não favorecia a participação dela? Que assim ela não conseguia ter acesso ao livro que você estava mostrando para os meninos?

Vânia: **Não. Eu não acho que foi isso não. A Beatriz não participou porque hoje ela não está bem. Geralmente ela participa, sorri, mas hoje eu percebi que ela não estava no normal dela!**

Nessa situação, vimos que a professora, confrontada com o desempenho de Beatriz, antes de fazer uma crítica à atividade e às possibilidades de ajustes ambientais que claramente prejudicaram o seu engajamento e participação, já depositou categoricamente a responsabilidade do fracasso na deficiência da estudante, que não se comunicava verbalmente e expressava seus sentimentos principalmente por meio do sorriso e de expressões faciais.

A partir dessa experiência, entendemos que o nosso trabalho pouco se efetivaria se não começássemos a promover mediações que possibilitassem a ressignificação acerca da própria Beatriz, que até então vinha sendo vista pela escola principalmente pelo prisma da sua deficiência, o que determinava, por si só, uma série de limitações à sua participação e aprendizagem.

Dessa forma, refizemos a programação da formação com a equipe escolar agendada para o final de novembro de 2017, que a princípio tinha sido montada em formato de oficina para fomentar o planejamento conjunto de um semanário que incluísse Beatriz nas atividades propostas para toda a turma, a partir dos pressupostos do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e incluímos aspectos relacionados às

suas possibilidades e características como estudante e criança, inserida em um contexto.

Ao iniciarmos a formação com esse direcionamento, tivemos a oportunidade de fazer interlocuções acerca não só de Beatriz, mas também sobre sua mãe, que tinha as cobranças e questionamentos sobre a participação da filha interpretadas de forma bastante negativa por toda a equipe da escola. A resistência com a mãe se baseava nos mesmos pressupostos das significações pelo viés da deficiência. Se a compreensão era que Beatriz não tinha condições de aprender e, muitas vezes, mesmo de participar, toda e qualquer cobrança feita por Helena era vista como descabida e desnecessária. O questionamento da professora Conceição, nessa ocasião, demonstrou bem essas significações:

Alessandra me tira uma dúvida, eu não sei se é a Pestalozzi ou é a ADEFAL que também tem um acompanhamento com os pais dessas crianças. **A mãe da Beatriz também não tem uma psicóloga para ela, um tratamento para ela entender as limitações da filha?** E também entender o trabalho da escola quando a gente fala...

Para nós, essa fala foi marcante para compreender o conflito ali posto: a escola não acreditava nas possibilidades de aprendizagem de Beatriz, assim Helena não deveria acreditar também. Suas cobranças eram significadas como desconhecimento e dificuldade em lidar com as limitações da filha, portanto, passíveis de tratamento. Mais uma vez, apreendemos significações que precisavam ser reelaboradas.

Em outra oportunidade, novamente a aproximação com o coletivo nos mediou e gerou reflexões para repensarmos a condução do processo colaborativo. Dessa vez, durante uma discussão sobre as possibilidades de participação de Beatriz, que ocorreu em uma Sessão Reflexiva que fizemos com a professora Vânia após a formação, em dezembro de 2017, mas não obtivemos o retorno esperado. A professora continuava solicitando soluções da nossa parte para a participação de Beatriz, nos dando mais uma evidência de desenvolvimento de atividade paralela com ela, dessa vez dentro do projeto “*Mentes Inovadoras*”:

Vânia – “*Mente Inovadora*”, por exemplo, é uma área que eu tenho dificuldade, porque são os jogos, e aí como eu vou jogar com a Beatriz? Aí toda vez que é “*Mentes Inovadoras*” eu jogo com os meninos, explico as regras para os meninos, e venho para Beatriz. No caso da Beatriz eu já vou mostrar as cartelas, se for o jogo do sapo, aí já mostro a imagem do sapo para Beatriz contar quantos sapos tem, **mas não mostrar para ela as regras porque ela não vai entender do jogo do tabuleiro.**

David – Não é possível pensar em jogo alternativo, Vânia? Pelo projeto é permitido?

Vânia – Sim. Na verdade, é assim, o que a gente tem de “*mentes inovadoras*” se a gente puder agregar a ele, a gente agrega. Como foi o jogo do lobo e as ovelhas... fiquei pensando... então eu comecei o jogo no jogo de dama, mas nos outros eu não vi outras

possibilidades aqui na escola para eu começar. O jogo da dama me ajudou muito, porque quando eles começaram a jogar dama eles sabiam para onde eles podiam ir e aí foi no tabuleiro...

Alessandra – Esses jogos são os jogos que vem de lá (da SEMED), para esse projeto?

Vânia – É. Independente do jogo que estiver jogando, às vezes eu jogo com a Beatriz outro tipo de jogo, **porque com a Beatriz não vai ser jogo de 40, 50 minutos, não vai ter regras e tudo**. Uma vez eu coloquei “*Salada Grega*” que é um jogo de saladas e tem umas cartas maiores. Então, eu peguei as cartas e fui colocando para a Beatriz. Quantos queijos? Quantos pepinos? Quantos tomates? Aí, nessa hora, eu já jogo com a Beatriz mais a matemática. E o jogo é para a matemática. Esse é um programa que eu tenho dificuldade com a Beatriz. **Por que como é que eu vou ensinar regras para a Beatriz? Então, com a Beatriz eu trabalho as cartelas, os elementos do jogo, não trabalho regra nem jogo.**

Alessandra – Esse jogo de tabuleiro é em dupla?

Vânia – São de 4 pessoas.

Alessandra – E a Beatriz nessa fica como nessa hora?

Vânia – **Fica comigo. Aí jogamos eu, ela e a Rosineide, não jogando, mas trabalhando os elementos do jogo.**

(Sessão Reflexiva, dezembro de 2017)

Ao final da sessão reflexiva, ficou acordado que pensaríamos em uma adaptação para o “*Jogo dos sapinhos*” que seria utilizado na semana seguinte com a turma. Tal jogo era uma versão do conhecido “*Resta 1*”,³⁹ mas com menos peças e casas e com instruções para a intervenção do professor para avanço nos diferentes níveis de dificuldades.

Construímos uma adaptação de cartela com menos possibilidades de avanço para jogar com Beatriz dentro da proposta de pareamento de cores, já que o jogo era composto de sapinhos verdes e vermelhos, com a ideia de fazê-la participar com alguns colegas em uma etapa prévia do jogo.

No entanto, não conseguimos que a atividade fosse desenvolvida de tal forma. Mesmo com o material adaptado, a organização que a professora Vânia montou na sala foi para que jogássemos com a Beatriz com o auxílio da PAE, enquanto ela observava e conduzia o jogo dos grupos formados pelos demais alunos.

Nesse formato, percebemos que Beatriz, apesar de ter se interessado pelo jogo, dispersou a atenção inúmeras vezes para o movimento dos colegas. Assim, quando os grupos foram encerrando e algumas crianças se aproximaram curiosas com a adaptação, um colega pediu para brincar com Beatriz, o que a deixou extremamente motivada, como podemos ver na Figura 11.

³⁹ Jogo “*Resta 1*” é um jogo de raciocínio lógico cujo objetivo é deixar o menor número de peças no tabuleiro. Inicia com um único espaço vazio, para permitir que as peças se movimentem pulando umas às outras na horizontal ou vertical.



Figura 11 – Beatriz e um colega jogando o *Jogo dos Sapinhos* adaptado. Fonte: Autora

Essa foi a última atividade que conseguimos desenvolver no primeiro ano de Beatriz, uma vez que logo em seguida tivemos as festividades de final de ano e o encerramento do ano letivo. Com ela pudemos confirmar que as demandas da professora Vânia iam além das questões de criatividade ou tempo para adaptar as atividades para participação de Beatriz em sala de aula. Estavam muito mais pautadas em significações pessoais e coletivas acerca da pessoa com deficiência como incapaz de aprender, como vimos na análise dos Núcleos de Significação do capítulo anterior.

Novamente, a vivência nos marcou e serviu de mediação para identificarmos as questões teóricas e subjetivas subjacentes às atividades desenvolvidas com Beatriz e para repensarmos nossas futuras interlocuções com as participantes da rede de apoio na perspectiva de superá-las em direção a práticas mais inclusivas.

Com isso, pudemos observar a atividade externa criando as possibilidades para a atividade interna, com a configuração de uma nova consciência acerca do nosso papel na condução do processo colaborativo, que consideramos, juntas com Aguiar (2001), ímpar o papel da reflexão mediante a linguagem e o desenvolvimento do trabalho.

Com pistas sobre as significações da dimensão subjetiva social da escola e já tendo ouvido da professora Carla indícios das mesmas significações, que se traduziam na preocupação em encontrar atividades para Beatriz, tratamos de iniciar nosso trabalho em 2018 com o foco em desmistificar a necessidade de atividade paralela e de mostrar as possibilidades de modificação para a sua participação junto com os demais, como podemos ver nos fragmentos a seguir:

Carla: **Eu só reparei nisso** (que a Beatriz tinha pouca movimentação). Aí eu falei “Meu Deus, como é que eu vou dar aula, como é que eu vou explicar a ela... aos meninos, **ela vai ficar só olhando**”,

[...]

Carla: **A minha preocupação é essa, o dia que eu for jogar com eles, como é que a Beatriz vai jogar? Como é que eu vou botar a Beatriz pra jogar, pra participar?**

Alessandra – Certo, a primeira questão com a Beatriz é isso, como é que ela vai... quais são os materiais que podem ser utilizados e a forma que você vai fazer pra ela participar das atividades. A primeira questão com a Beatriz é essa. **Então para isso a gente vai precisar pensar nos materiais, nas atividades e na forma de fazer, são três coisas: material diferente, forma de fazer diferente, e talvez, atividade diferente que consiga englobar todo mundo.**

(Entrevista individual com a professora Carla, março de 2018)

Alessandra: Então, assim, a tecnologia assistiva ela pode ajudar a gente a fazer coisas diferentes com a Beatriz, mas também pode ajudar a gente a fazer atividades coletivas em que a Beatriz também participe dentro de um conceito que eu acho que é importante a gente trabalhar que é de aprendizagem universal, Desenho Universal da Aprendizagem. Que é uma coisa que se tem trabalhado muito hoje em dia: **em vez de fazer uma coisa separada com a criança que tem deficiência, pensar as atividades de uma forma que ela também possa participar da forma dela.**

(Primeira Consultoria Colaborativa, abril de 2018)

Com esse movimento, entendemos que podemos evidenciar as ações reflexivas de **informação**, que, de forma recursiva, também já vinham acontecendo no ano anterior e prosseguiram por todo o processo colaborativo, até o seu final, dialeticamente relacionadas com algumas reconfigurações das práticas, as quais relacionamos à ação de **reconstrução**.

Podemos ilustrar essa relação entre as interlocuções da informação e (as tentativas) de reconstrução quando, na semana seguinte à apresentação formal dos conceitos de DUA e TA à professora Carla e à PAE Isabela, em outro momento de Consultoria Colaborativa, ouvimos relatos de tentativas de planejamento para o desenvolvimento de atividades com Beatriz dentro daquelas propostas para os demais alunos, como mostramos a seguir:

Alessandra – Então, você veio na terça e já tentou fazer um planejamento?

Isabela – Foi!

Alessandra – Mas um planejamento separado do da Carla?

Carla – **Não!**

Alessandra – Dentro do seu, né?

Isabela – **Dentro do dela!**

Alessandra – Ah! Entendi! Pensando no que podia adaptar?

Isabela – Isso!

Carla – **Eu peguei o livro... do professor e dei a ela pra ela mostrar à Beatriz. Porque aí quando eu estou mostrando aos meninos, aí ela mostra à Beatriz também.**

Alessandra – Entendi! Aí vai reforçando o que você está fazendo com os outros, né?

Carla – É isso!

(Consultoria Colaborativa, abril de 2018)

Nessa mesma oportunidade, a professora Carla nos mostrou uma série de jogos que havia confeccionado para trabalhar base alfabética e numérica com a turma, cujas propostas, com pouquíssimas modificações também poderiam ser utilizadas com Beatriz, a exemplo do registrado na Figura 12.

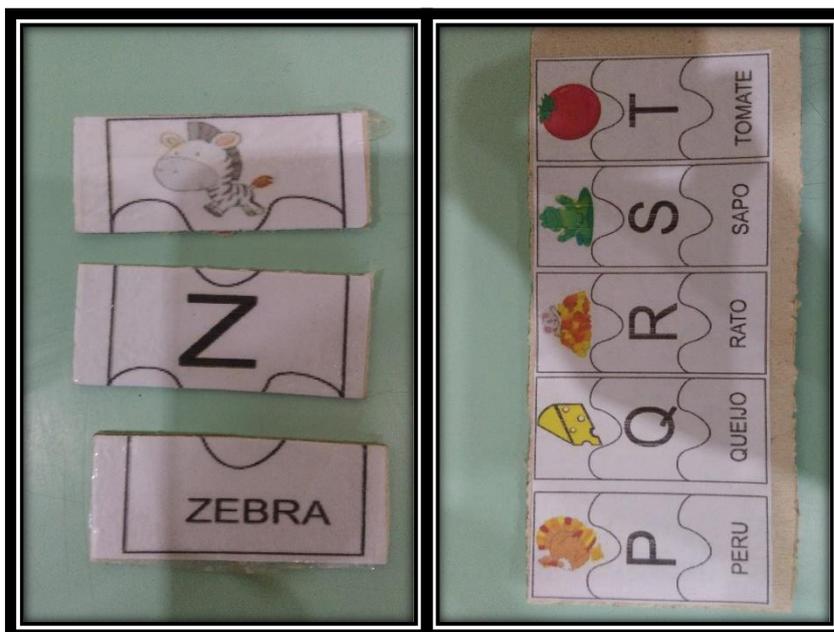


Figura 12 – Jogo de base alfabética confeccionado pela professora Carla. Fonte: Autora.

As ações de informação na nossa pesquisa se edificaram em diversos procedimentos e interlocuções, principalmente diante das constatações de participação segregada de Beatriz e das questões relacionadas às significações acerca da deficiência. Da mesma forma, envolveram questões acerca da postura e posicionamento da estudante na sala de aula (adequação postural) e das possibilidades de ajustes na sua comunicação e nas atividades pedagógicas, temas recorrentes de todo o trabalho de construção da rede de apoio.

Destacamos que, pela sua característica de provocar reflexões sobre as escolhas para as práticas por meio das respectivas relações com os conhecimentos, sejam eles explícitos ou não, como propõe Ibiapina (2008; 2016), as ações reflexivas de Informação foram especialmente promovidas nos momentos de Consultoria Colaborativa. Com isso, não se restringiram a aspectos teóricos, mas se constituíram

essencialmente nas relações com a prática, uma vez que tínhamos, dentro da perspectiva da Consultoria Colaborativa, que propor modificações para responder às demandas apresentadas pela escola, para favorecer a participação e a aprendizagem de Beatriz, conforme a proposta de Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995).

De tal modo, diante da sistematização dos estágios da Consultoria Colaborativa proposta pelos autores, destacamos que tais ações reflexivas se deram, assim como previsto, de forma colaborativa e envolveu a todos participantes da rede, incluindo os pesquisadores.

Importante destacar que as nossas interlocuções se pautaram teoricamente na utilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), dentro da perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Para isso, disponibilizamos textos e referências⁴⁰ para que as participantes da rede estudassem e buscassem novos conhecimentos acerca do tema da inclusão, para subsidiar as nossas discussões e proposições de modificação das práticas e, com isso, configurá-las como *práxis*.

Dessa forma, descrevemos a seguir, os principais resultados dessas ações reflexivas, decorrentes das etapas de recomendação e implementação das intervenções da Consultoria Colaborativa, a partir de como foram traduzidas na modificação de algumas práticas, de acordo com as propostas de ajustes para a adequação postural, comunicação e participação de Beatriz nas atividades de sala de aula. Com isso, também nessa etapa, podemos identificar que as ações de informação geraram algumas ações de reconstrução, mas dessa vez, de ações práticas para ampliar a participação de Beatriz na sala de aula.

Nesse sentido, uma das primeiras demandas que observamos e, ao mesmo tempo recebemos da escola foi a do posicionamento de Beatriz na sala de aula em relação aos demais colegas e sua postura no mobiliário escolar.

No início do primeiro ano, Beatriz ia para a escola com sua cadeira de rodas, que a deixava em uma postura passiva e desalinhada; era mais alta do que o mobiliário escolar utilizado pelos seus colegas e, além de não possuir mesa acoplada, não encaixava na mesa da sala de aula.

⁴⁰ Textos sobre DUA: Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. (NUNES; MADUREIRA, 2015) e Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas (PRAIS; ROSA, 2014).
Textos sobre Tecnologia Assistiva: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa (SARTORETTO. BERSCH, 2010) e Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física (SCHIRMER, *et. al.*, 2007).

Em nossa primeira atividade na sala de aula, em maio de 2017 propusemos um momento com a turma para conversar sobre as suas características e desmistificar o seu quadro de paralisia cerebral. Essa atividade foi desenvolvida junto com a professora do AEE que atendia Beatriz no CMEI, Paula, que também apresentou algumas estratégias e materiais confeccionados e utilizados nas atividades escolares anteriores. Na ocasião, observamos que Beatriz ficava no fundo da sala devido à altura da cadeira de rodas e a primeira sugestão da professora Paula foi a reorganização da sala em formato de U, com Beatriz no centro para que pudesse ter uma boa visibilidade da atividade, que nesse caso era um vídeo.

No decorrer das nossas idas aos momentos de observação colaborativa, no entanto, constatamos que nem sempre a recomendação de posicionar Beatriz mais à frente era seguida e, mesmo quando estava melhor posicionada em relação aos demais, permanecia sem apoio para a realização das atividades, uma vez que a sua cadeira de rodas era mais alta do que as mesas (DIÁRIO DE CAMPO) (Figura 13).



Figura 13 – Altura da cadeira de rodas em relação ao mobiliário escolar. Fonte: Autora.

Com essas observações, consideramos com Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010) e com Bersch (2007), que uma boa postura sentada é essencial para pessoas com paralisia cerebral, principalmente considerando o tempo em que as crianças permanecem sentadas na escola, como nos lembra Sankako (2013). Para isso, as autoras afirmam que a adequação postural sentada envolve um bom apoio corporal no sistema de assento e encosto da cadeira, assim como sua proporção com a altura da mesa e a possibilidade de apoiar os antebraços, associadas ou não a outros artifícios, como a inclinação da superfície da mesa.

Importante destacar que essa preocupação não envolve aspectos meramente biomecânicos ou de cuidados com a estrutura do corpo da estudante. Uma vez

estando em uma postura alinhada, confortável e segura, a criança com paralisia cerebral obtém uma facilitação dos seus movimentos de membros superiores, o que favorece o manuseio dos objetos e materiais escolares, além de expandir seu campo visual. Assim, pode manter a atenção e a concentração nas atividades propostas e, com isso, ampliar suas condições de participação, interação e aprendizagem (BERSCH, 2007; GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010; SANKAKO., 2013).

Diante da compreensão de que nestas condições ficaria muito difícil desenvolver qualquer atividade com Beatriz, pactuamos com a escola a disponibilização de uma mesa mais alta e a retirada da grade de suporte para livros, visando fornecer minimamente um apoio colocar o seu material e atividades.

Após alguns meses, insatisfeitos com os resultados da utilização do mobiliário da escola associado à cadeira de rodas, conseguimos a doação de uma cadeira de posicionamento escolar e a levamos para os ajustes às necessidades de Beatriz. Ao concordamos com as participantes que essa seria uma boa opção, pactuamos com a gestão que ficaríamos responsáveis pela adequação da cadeira e que a diretora Adélia providenciaria o recorte em meia lua em uma das mesas da sala de aula, para favorecer a aproximação com a cadeira de posicionamento e melhorar o apoio de membros superiores de Beatriz durante as atividades.

Assim, após ajustar os apoios, cintos e revestimento, a levamos para a escola e orientamos o manuseio para colocar e retirar, tal como a utilização dos cintos e a observação da sua resistência durante o uso, uma vez que nesse posicionamento, Beatriz seria mais exigida com relação à manutenção do seu controle postural.

A partir de então, a cadeira passou a ser utilizada na maior parte das atividades de Beatriz, favorecendo a sua aproximação com os demais colegas, uma vez que estavam na mesma altura. Além de uma melhor postura, o uso do mobiliário adaptado proporcionou também uma mudança do seu lugar na sala para mais próxima da professora, que a partir disso passou a organizar as carteiras em U (Figura 14). O recorte da mesa não foi providenciado pela gestão da escola até o final do ano letivo de 2017, mesmo assim, a modificação foi considerada positiva por parte da equipe, como podemos observar nos fragmentos a seguir.

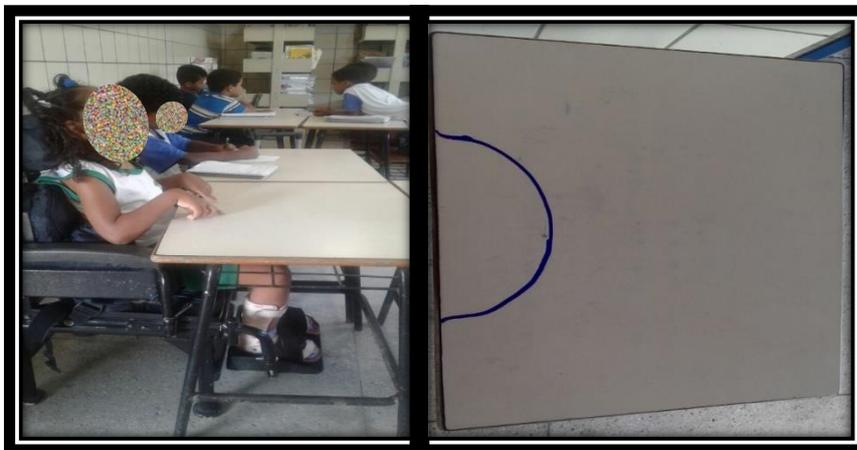


Figura 14 – Beatriz na cadeira de posicionamento junto aos colegas e o desenho para recorte em meia lua do tampo da mesa. Fonte: Autora

Vânia: Essa semana mesmo eu estava falando com a Rosineide. **Quando a gente colocou a Beatriz na cadeira, no início, a Beatriz não fazia o que ela faz hoje.** Eu disse “Beatriz como tu estás maloqueira, mulher!” Porque quando os meninos passavam por trás da Bia, diziam: “Bia...” aí ela já ia assim com o bracinho, antes ela não fazia com esse comprimento, antes ela ria. **E hoje ela já olha e já coloca o bracinho. A cada dia, a gente já vai vendo um desenvolvimento, um avanço.** Aí dizer que não avança, avança, mas dentro das possibilidades dela, do aluno. **Outra da cadeira, a Beatriz o tendo todo forçando, forçando,** aí eu disse “Rosineide por que a Beatriz está desse jeito?” Porque a Beatriz não estava assim na cadeira antes. **Ela não quer mais ficar quieta não na cadeira, seja nesta cadeira (cadeira adaptada para sala de aula), e até cadeira de rodas dela, que tem mais apoio. É como se ela quisesse fazer mil e um movimentos que ela vê os outros fazerem, então assim para mim foi ótimo.**

Reunião de Reflexão, dezembro de 2017.

Cecília: **Quanto Beatriz evoluiu depois da cadeira, de mudar de cadeira,** de estar numa cadeira onde ela conseguia se locomover, então também foi um avanço que pulou. **Quando ela estava só na cadeira dela, distante da mesa, não estava na altura das crianças, então ela ficava mais retraída. A partir do momento que passou a ficar, da altura dos colegas, que teve aquela adaptação na mesa, que ela já conseguia estar com os bracinhos, mesmo com dificuldade, em cima da mesa, ela já mudou de postura, já mudou o posicionamento.** E a escola não tinha como fazer isso sozinha sem a parceria da rede de apoio.

Entrevista coletiva, janeiro de 2018.

Essas falas nos fazem identificar que a adequação postural de Beatriz proporcionou uma situação social de desenvolvimento, que, segundo Veresov (2012), se relaciona tanto com a ideia de que o mundo social é uma fonte de desenvolvimento para a criança, tanto com a de que relação entre a criança e o seu ambiente serve de ponto de partida para o desenvolvimento de formas mais elevadas de seu comportamento e consciência.

Da mesma forma, nos reportam a ideia de Vigotski (1997) que, antes de ser uma criança com alguma deficiência, Beatriz era uma criança. Portanto, se interessava pela interação com os colegas que, por sua vez, impulsionavam seu desenvolvimento,

ampliando a sua ZDI, pelo atendimento aos seus afetos, necessidades e interesses, em diferentes interações de aprendizagem (KRATSOVA, 2014).

No entanto, mesmo com a avaliação positiva acerca do uso da cadeira de posicionamento, ao reiniciarmos em 2018, precisamos retomar as questões de adequação postural de Beatriz, o que nos mostrou a recursividade da ação de informação no processo de reflexão.

A cadeira de posicionamento permaneceu de janeiro a abril nos fundos da sala e estava muito suja. Dessa forma, a estudante estava passando a tarde inteira em sua cadeira de rodas que a essa altura já era outra, mas continuava inadequada; dessa vez muito profunda porque foi proveniente de uma troca realizada por Helena com uma pessoa da comunidade onde mora, sem nenhuma avaliação profissional.

Como a altura não era problema nessa sala devido à desproporção entre o mobiliário descrita anteriormente, a mesa se encaixava na cadeira de rodas e o posicionamento de Beatriz em relação às demais crianças estava adequado. Aliás, em diversos momentos a professora Carla fez modificações na localização de sua cadeira na tentativa de encontrar um local que favorecesse além da visualização, uma melhor atenção de Beatriz às atividades, visto que de alguns lugares da sala a mesma se dispersava com a movimentação externa.

Contudo, após análise conjunta acerca da adequação postural de Beatriz, foi de comum acordo a reutilização da cadeira de posicionamento, devido ao potencial de favorecer o seu desempenho nas atividades de sala de aula. Dessa forma, Helena ficou responsável pela higienização das capas da cadeira e procedemos novamente com o treinamento para o seu uso. Também refizemos a marcação do recorte em meia lua no tampo da mesa, que a essa altura já havia sido apagado e voltamos a cobrar da gestão que fosse providenciado. Dessa vez, em menos de uma semana a mesa já estava recortada e sendo utilizada.

Na continuidade do processo colaborativo, no entanto, a professora Carla observou que mesmo com os antebraços apoiados, Beatriz perdia o controle de cabeça ao precisar olhar para baixo em alguns momentos. Como já havíamos discutido algumas possibilidades de adaptação e de utilização de recursos de TA, assim como a professora Carla também havia acessado o material que encaminhamos acerca desse tema, ela mesma sugeriu a utilização de um plano inclinado em cima da mesa, mesmo que de princípio não soubesse como chamava

esse dispositivo, como vemos no excerto a seguir retirado de um encontro de Consultoria Colaborativa, em junho de 2018:

Carla: Eu estava dizendo à Isabela: “Olha Isabela, **era bom que a gente tivesse uma adaptação aqui pra deixar alto...**”

Alessandra: **Inclinado?**

Carla: **É meio inclinado, pra ele descer pro lado e pro outro, pra ela olhar pra mim. Em vez de fazer assim, ela está aqui (fazendo gesto de olhar para baixo e para cima e mostrando como seria se Beatriz pudesse olhar para a atividade de uma altura maior). Agora, o que é que a gente vai botar aqui? Como é que a gente vai prender?**

Com essa constatação da professora Carla acerca da necessidade de mais um ajuste para melhorar a participação de Beatriz na sala de aula, podemos observar a importância das mediações provocadas no processo de colaboração, em especial nas ações reflexivas de informação, que foram sustentadas também pelos materiais teóricos e técnicos trabalhados nas Consultorias Colaborativas, que sinalizavam esse tipo de modificação para a adequação postural de estudantes com paralisia cerebral na sala de aula (BERSCH, 2007).

Ao chegarmos ao consenso de como deveria ser o plano inclinado, mais uma vez tentamos que a escola se responsabilizasse pela compra ou pela confecção do recurso, mas não conseguimos. O problema do momento era que o conselho tinha sido renovado e estavam nos trâmites burocráticos para voltar a utilizar os recursos da escola. Com isso, acabamos recorrendo novamente ao artifício da doação, fizemos alguns reparos no plano inclinado e o levamos para a escola, mas apenas alguns meses depois.

Com esse conjunto de ajustes, Beatriz pôde apoiar os antebraços, o que melhorou a postura de membros superiores, sem que precisasse abaixar a cabeça para olhar a atividade, poupando esforço e melhorando sua atenção nas tarefas propostas, o que favoreceu o desenvolvimento das atividades e o seu desempenho, como observamos na Figura 15.



Figura 15 – Participação de Beatriz na aula após o uso da mesa recortada associada ao plano inclinado. Fonte: Autora.

Da mesma forma que a postura, o trabalho com a comunicação suplementar e alternativa (CSA) foi uma demanda que identificamos desde os primeiros dias de Beatriz na escola. Também foi tema de discussão junto à Cecília, técnica de Educação Especial da SEMED e tema de alguns encontros da Consultoria Colaborativa que abordaram o uso de recursos de CSA para mediar sua participação, aprendizagem e avaliação.

Apesar desses recorrentes pleitos e da palpável necessidade de melhorar a comunicação de Beatriz com todos na escola, recorreremos à CSA apenas no segundo semestre de 2018 por uma questão técnica que também sempre esteve clara em nossas tomadas de decisões: não adiantava encher uma pasta de imagens e símbolos se Beatriz não os reconhecesse, significasse e tivesse condições de selecioná-los, mesmo que de forma indireta.

Dessa forma, fizemos uma articulação entre o nosso trabalho específico de Terapia Ocupacional no CER onde atendemos Beatriz nesse período e essa demanda da sua escolarização, fundamentado na proposta de trabalho em rede entre as instituições de Saúde e Educação para potencializar o uso dos recursos de TA na escola (PELOSI; NUNES, 2011). Nesse processo, preparamos Beatriz para o uso dos dispositivos partindo da sistematização de escolhas simples em atividades lúdicas e cotidianas até a possibilidade de significação e a escolha dos símbolos que representariam cada ação e objeto, passando pela habilidade de selecionar visualmente a informação dentre as possibilidades existentes e apontar o que desejava comunicar. Esse trabalho envolveu inúmeras sessões de atendimento e interlocuções com a rede até que foi possível propô-lo para a escola.

Apesar de termos materializado as pranchas de CSA apenas em novembro de 2018, como prevíamos a sua utilização, a discussão acerca da aplicação do sistema

de comunicação alternativa nas atividades escolares esteve presente desde o início do trabalho com a rede, como podemos ver em alguns fragmentos.

Cecília - **Um dos impasses maiores da escola é a questão de comunicação.** A gente não sabe o que Beatriz entende, o que não entende, e de que forma está compreendendo cada coisa. Aí a pergunta que faço, David, a Beatriz tem algum movimento voluntário que pode expressar?

David - **Ela compreende o conceito, ela consegue responder de alguma medida, por exemplo, se ela quer algo ou não,** mas ela não tem movimentação voluntária para indicar o que quer. Só quem está muito próximo dela é que vai compreender as questões inerentes ao cotidiano dela. **Mas hoje o que precisa para Beatriz é implementar o mais rápido possível o processo de comunicação alternativa.**

(Primeira reunião da rede com a Técnica em Educação Especial da SEMED, setembro de 2017)

Alessandra – (Apresentando a CSA à Carla e à Isabela a partir do material do MEC) Aqui são algumas pranchas. Aí essa parte aqui ele sai explicando a comunicação alternativa, ele fala de vários tipos de comunicação que não é o que a gente precisa hoje conhecer, é só ter ideia do uso dos símbolos mesmo, que aqui ele explica vários sistemas, inclusive esses que já envolvem palavras pra quem já tá alfabetizado, não é o caso da Beatriz. Esse é uma prancha de comunicação com objeto concreto que se usa muito com uma pessoa que tem deficiência intelectual inicialmente. Aí aqui são as pranchas, as pranchinhas, os cartões, as palavrinhas que você pode usar, tá colocando, tirando com velcro, com fita adesiva pra montá-las. Aqui são que a gente chama as pranchas, que a gente monta algumas coisas e ela aponta. Por exemplo, um quadradinho desse pequenininho pra Beatriz é ruim porque é muita informação, como ela olha, se tiver muita coisa pequenininha a gente não vai saber exatamente onde ela vai olhar, mesmo que ela tente colocar a mão, ela não vai ter coordenação pra chegar o dedinho e dizer “é essa aqui”, então a gente precisaria usar coisas maiores, menos informação.

(Consultoria Colaborativa, abril de 2018)

Alessandra – Eu posso colocar alguma coisa assim, de escrever, né? Porque eu coloquei pintar, mas posso colocar escrever também, né? Usar as letras... (mostrando à professora Carla as opções de símbolos pré-selecionados para compor as lâminas de CSA para Beatriz utilizar na escola)

Carla – O alfabeto móvel dela... Pintura...

[...]

Alessandra – De sentimentos eu botei com raiva...

Carla – Raiva, tristeza, alegria, né?

Alessandra – Pra não ter muita coisa, né? Com raiva, feliz e triste.

Carla – É!

Alessandra – Aí botei com calor, porque achei que é uma coisa que pode acontecer, né? Por conta que pode incomodar. Com calor, com fome, com sede.

Carla – Aí na sala também tem o mosquito, né!?

Alessandra – Huuum! Sim!

[...]

Alessandra – Tá! Então eu posso botar alguma coisa dos mosquitos, né? Vou pensar!

Carla – Dos mosquitos. Porque de repente está nela, ela está sentindo e a gente não, né?

Alessandra – Tá certo! É isso mesmo! Nem sempre a gente vê!

Carla – Tem brincar aí?

Alessandra – É! Não tem brincar... Boto, né, brincar?

Carla – É! De repente na hora que os meninos estão lá sem fazer nada... aí querem brincar.

(Consultoria Colaborativa, outubro de 2018)

Como podemos observar, o trabalho com CSA foi tomando forma desde a identificação da sua necessidade a partir das demandas da escola, como visto no primeiro excerto, até a culminância da entrega das lâminas em novembro de 2018, passando pela apresentação e explicação do tema e envio de respectivo material à equipe e pela definição conjunta acerca das informações a serem contempladas no material impresso.

As figuras 16 e 17 mostram como ficaram as lâminas que foram impressas em tamanho A4 e plastificadas, após o consenso de que a melhor forma de utilizá-las seria prendendo uma a uma no plano inclinado, de acordo com a necessidade do momento. Visando agilizar a comunicação, o símbolo do mosquito ficou separado em tamanho menor, para permanecer fixo na mesa. (Figura 18)

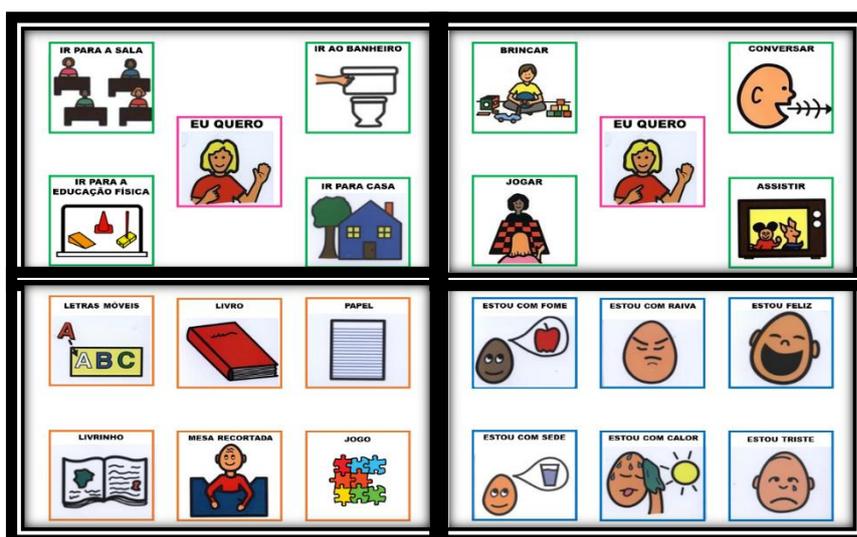


Figura 16 – Lâminas de CSA para utilização na escola: ações, materiais e sentimentos.

Fonte: Autora

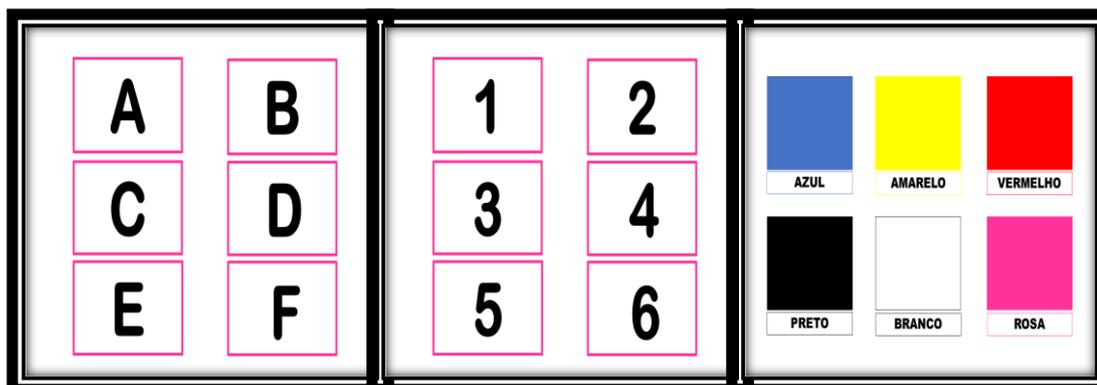


Figura 17 – Lâminas de CSA para utilização na escola: letras, números e cores. Fonte:

Autora



Figura 18 – Cartão com símbolo do mosquito em CSA. Fonte: Autora.

A repercussão desse material de CSA nas atividades de sala de aula não será incluída na nossa análise, uma vez que não tivemos a oportunidade de observar sua utilização em decorrência da necessidade de finalizar os procedimentos da pesquisa. No entanto, os conceitos da CSA foram aplicados para a adaptação de algumas atividades pedagógicas, como vemos a seguir, na descrição das propostas de modificação de materiais e atividades coletivas para a participação de Beatriz junto dos seus colegas de sala, de acordo com os preceitos do DUA.

Entendemos que as questões apresentadas pela escola com relação à postura e à comunicação de Beatriz estavam muito relacionadas à aparência de sua deficiência, vinculadas às significações acerca de suas limitações atreladas unicamente a essa condição. Da mesma forma, essa compreensão interferia na sua participação nas atividades pedagógicas propostas pelas professoras, que inicialmente, ao traduzirem suas limitações motora e de comunicação como barreiras intransponíveis para a aprendizagem, apresentaram muita dificuldade em elaborar propostas para sua participação.

Vânia – **Mas é muito pouco em relação ao que a Beatriz precisa**, porque a gente tem o ano todinho para trabalhar com a Beatriz, e com a visão da experiência do professor de sala é pouco. **A gente trabalhou com massa de modelar com a Beatriz, com tinta guache, mas assim, não são todas as atividades que eu vou poder incluir a Beatriz.**

David – Qual você acha que não consegue, mais ou menos, no seu dia a dia?

Vânia - **Uma atividade de escrita, listagem, essa eu não vou poder incluir a Beatriz. Posso incluir a Beatriz numa palavra para gente formar junto com ela, mas a listagem inteira, o reconto, não vou poder.**

Alessandra – **Mas esse caminho que você está pensando é bem por aí. E dentro daquilo que você está propondo a Beatriz tem condições de participar.** Qual o objetivo para ela naquela atividade... para que ela realmente possa aproveitar e aprender com aquela relação que você está fazendo com a Beatriz, mas que seja dentro das possibilidades dela. **Se pegar na caneta não dá certo, que ela tem essa dificuldade, que outros meios a gente pode usar, para pensar em formação de palavras, discriminação de letras?** Eu acho que a história tem muito a ver... **Paula trouxe até um exemplo da coisa trabalhada com ela o ano passado, do nome, a formação do nome, que aí ela não escreve, mas ela pode pegar a letrinha pra colocar...**

[...]

Paula: [...] nesse caso de criança na educação infantil do primeiro ano, **você vai adaptar uma atividade, como você estava falando agora há pouco, não dava para trabalhar um conteúdo todo, mas dá para trabalhar uma palavra, ela não ficou fora. Então uma forma pode ser através das fichinhas uma coisa que eu vejo que é mais prático e barato.** Quem vai ser o seu suporte é a Rosineide.

(Reunião após a primeira atividade na sala de aula em parceria com a professora do AEE do CMEI, maio de 2017)

Com esse fragmento acima voltamos à primeira mediação propiciada pela interlocução com professora do AEE, que levou materiais para demonstrar algumas possibilidades para trabalhar com Beatriz em sala de aula, a partir da sua experiência com a estudante no CMEI. A intenção era provocar na professora uma reflexão de que seus conhecimentos, somados às possibilidades apresentadas pela professora do AEE, poderiam propiciar a participação de Beatriz em atividades comuns à sua turma.

No entanto, como pudemos identificar anteriormente, as ações de informação não mediaram muitas mudanças nas significações da professora Vânia acerca das possibilidades de participação e aprendizagem de Beatriz. Da mesma forma, estas permaneciam pouco modificadas nas significações de outros profissionais da escola, uma vez que os questionamentos iniciais da professora Carla, ilustrados no fragmento a seguir, foram bem parecidos com os da professora Vânia, com a mesma antecipada avaliação acerca do que Beatriz não conseguiria realizar sem um olhar para as suas habilidades que poderiam ser exploradas para a proposição das atividades. Como dizia Vigotski (1997, p. 62), se detinham “em gramas de enfermidade” e não percebiam

“os quilos de saúde”; reparavam em “pitadas de defeitos”, enquanto não conseguiam observar as “enormes áreas, ricas de vida” que Beatriz possuía.

Alessandra – E qual, assim, você identifica, você disse que a sua dificuldade é que a Beatriz não escreve, ela não pega no lápis...

Carla – É, minha preocupação é que ela não pega... nem se ela pegasse e fizesse devagarzinho, mas ela não pega. Minha preocupação: que atividade eu vou dar pra Beatriz? Como é que eu vou adaptar isso aqui pra Beatriz? (Mostrando algumas atividades de base alfabética que selecionou em casa e colocou em seu semanário)

Alessandra - A grande questão é como você vai transformar isso que você trabalha... Certo, **porque essencialmente os trabalhos são papel e lápis, né?**

Carla – É.

(Entrevista Individual com a professora Carla, março de 2018)

Como os fragmentos evidenciam, ambas as professoras de sala de aula apresentavam uma certa angústia diante da necessidade de elaborar e providenciar atividades com diferentes formatos e materiais para promover o acesso à participação de Beatriz nas aulas, considerando suas dificuldades com a movimentação refinada e com a linguagem oral.

Aqui podemos apontar o que seria uma contradição entre o que as professoras identificavam como as principais dificuldades de Beatriz e o que propunham desenvolver com ela em termos de atividade. Importante ressaltar que essa dificuldade em muito se dava pelas tradicionais atividades grafomotoras com lápis e papel ainda utilizadas na escola como base do processo de alfabetização.

Com isso, apontamos a ênfase nesse tipo de atividade como fruto de uma mediação do gênero profissional do professor. Segundo Davis e Aguiar (2010, p. 31), a atividade sempre é mediada pelo gênero, que “envolve o conjunto de procedimentos, atitudes e posturas construídas, no processo sócio-histórico, em dado campo profissional: são mediações que concorrem para a realização da atividade [...]. Da mesma forma, recorrer a esse tipo de atividade como a principal forma de trabalho com as crianças na escola era visto com tranquilidade entre todas da equipe, uma vez que o gênero também regula as relações entre os profissionais dentro de um sistema simbólico e cria parâmetros para o aceitável ou não aceitável no ambiente de trabalho (CLOT, 2007; DAVIS; AGUIAR, 2010).

Nesse sentido, entendemos que a presença de Beatriz na sala de aula provocava uma necessidade de repensar essa forma de trabalho mediada pelo gênero profissional, o que gerava nas professoras, principais responsáveis pelo planejamento e execução das atividades de ensino, uma saída de suas “zonas de conforto” em

direção a diversificação das atividades e materiais. Claro que diante disso, não podemos perder de vista a escassez de materiais pedagógicos ofertados pela SEMED e todas as questões estruturais que envolvem o trabalho docente, como a ausência de horário de planejamento coletivo e a necessidade do trabalho em três turnos, por exemplo, como nos alerta Saviani (2009).

Contudo, a despeito dos questionamentos, as professoras buscaram ajustes para proporcionar a participação de Beatriz em algumas atividades, utilizando letras móveis, alguns jogos e materiais como tinta e massa de modelar, cada uma recorrendo ao seu estilo pessoal, reformulado do gênero profissional. A grande questão ao redor desse tema, no entanto, foi como encaixar Beatriz e esses materiais alternativos no planejamento e na execução das atividades comuns aos demais alunos.

Claramente, a professora do primeiro ano teve bastante dificuldade nesse sentido, desenvolvendo por muito tempo atividades paralelas com Beatriz, muito atrelada às suas significações de que a estudante não aprendia tal qual os demais, como podemos perceber nos pré-indicadores a seguir, retirados de um momento de reflexão em novembro de 2017:

Vânia – **Fico naquela dúvida, será que a Beatriz está entendendo, será que não está entendendo.** Então vamos para outras letras do alfabeto...eu resolvi fazer o alfabeto ilustrado e comecei a colar para a gente ir trabalhando com ela. **Aí do alfabeto a gente já trabalhou as letras, trabalhou visualizando para ela, o B, C, D, E e F...**

Alessandra – E você não está juntando assim: G, H, J, L, não faz com ela? (referindo ao trabalho exposto nas paredes da sala)

Vânia – **Não, para ela eu não junto não. Para ela eu só estou dando assim, as vogais e as letras. Para os meninos eu já estou juntando. Agora a gente fala para ela né: B de bola, de bicicleta, baleia... associando com palavras, não com as sílabas.**

Alessandra – Mas **não é a mesma letra que está trabalhando com os meninos?**

Vânia – **É. Dos meninos eu já estou mais avançada, porque enquanto eu estava nas vogais só com a Beatriz um mês, dois meses, eu já estava bem mais com os meninos.**

Diante disso e da oportunidade de termos acesso ao planejamento do primeiro ano para a semana seguinte a esse encontro por meio do semanário, propusemos uma atividade à professora Vânia, que envolvia a digitalização dos livros a serem utilizados para leitura coletiva e o uso de um acionador de baixo custo (Figura 19) acoplado ao computador por meio de um mouse adaptado, para que Beatriz passasse as páginas enquanto seus colegas faziam a leitura.



Figura 19 – Livros digitalizados e acionador de mouse artesanal utilizados na atividade coletiva de leitura. Fonte: Autora.

Essa atividade foi desenvolvida com muita satisfação por Beatriz e a utilizamos como exemplo de proposta de atividade coletiva na qual a estudante com deficiência pôde participar, dentro de suas possibilidades, da mesma atividade de sua turma, conforme a proposta do DUA, em nosso primeiro encontro formativo, no final de novembro de 2017, no qual também tivemos a oportunidade de trabalhar nas ações reflexivas de informação, mas dessa vez com a equipe escolar ampliada.

Vejamos a discussão sobre a atividade no decorrer da formação:

Alessandra - **A Beatriz gosta muito de música e de estória.** Vânia vai contar um pouco a participação dela na aula de sexta.

Vânia - Em um dos nossos experimentos, a Beatriz tinha uma situação do livro “gira-gira do livro”, da biblioteca volante, onde o livro passa por cada criança, então eu resolvi fazer diferente: uma leitura compartilhada, é o mesmo livro que já tinha passado pela mão de cada criança. E aí quem já estava conseguindo ler, lia o livro e os outros iam ajudando também. O David e a Alessandra viram a atividade e **adaptaram um acionador, então a Beatriz ia passando as páginas com ajuda do David da Alessandra, e os meninos iam lendo na tela.**

Alessandra – Isso aqui é um acionador caseiro que a gente constrói com esses elementos aqui. **E qual foi a reação da Beatriz?**

Vânia – **A Beatriz amou, porque muitas vezes ela passava com força e passava duas ... então assim para ela foi muito legal.**

Alessandra – Teve dois momentos, o primeiro livro a Beatriz passou, mas ela não estava contente, empolgada. No segundo livro, que era um livro da história do Minhoco, que é a história da música ‘minhoca, minhoca, me dá uma beijoca’, na hora que falou que era a história do minhoco e o desenho/imagem é de massa de modelar, então de imediato ela já ficou mais ativa, mais alegre.

Rosineide – E as cores também, são bem chamativas.

Vânia – **E também a gente já cantou a música, antes dos meninos começarem a ler o livro, para que eles lembrassem que a história era referente a música, então eu acho que ela na hora, né?**

Alessandra – E daí ela passou com bem mais entusiasmo do que o primeiro livro.

David – **Talvez seja porque era um recurso novo e ela não sabia o sentido, não sabia como funciona, só depois ela entendeu o sentido.**

Alessandra – **Se a criança gosta da estória e gosta da música são caminhos que a gente tem para chegar junto a ela.**

David – **O mais interessante é que a gente propôs uma atividade pensando na Beatriz, mas sem deixar de pensar no todo. Uma atividade que foi positiva, que ela conseguiu participar dessa atividade com todo mundo.**

Alessandra – Eu não sei Vânia se na hora você pensou assim, mas o meu pensamento foi, se o livro estivesse na mão do Mário, o Cleiton não ia ter como ler, e os outros, porque na hora que aparecia na tela era um mais rápido do que o, e **no final das contas vários puderam ler. O que percebi foi que a gente teve um ganho coletivo de uma atividade que foi pensada pra Beatriz. O livro precisou ir à projeção para Beatriz poder passar as páginas, porque passar as páginas com o livro na mão, sozinha, ia ser difícil pra ela. A leitura foi projetada, então assim, não tinha só uma criança lendo, foi bem interessante isso, porque estava ali projetado e não tinha só uma criança com livro na mão, tinha um livro para todas as crianças, então todos estavam tendo acesso à mesma aprendizagem, ao mesmo tempo.**

Conceição – **A gente é quem está aprendendo com a Beatriz. Isso foi um grande avanço. Porque foi feito uma atividade pra Beatriz, na execução da atividade, a turma toda participou. A Beatriz participou da forma dela. E de uma forma que não tinha participado antes. Isso fica um aprendizado pra todo mundo. A gente é que tem que aprender com ela, como chegar a ela, como se comunicar com ela. Ela ter uma reação com o livro, também.**

Nessa discussão, na qual foram apontados os benefícios da atividade de leitura coletiva, não só para Beatriz, mas também para a turma como um todo, observamos dois aspectos importantes.

O primeiro diz respeito ao uso de uma atividade baseada nos princípios de DUA, promovendo, como propõe Prais (2017), um maior engajamento na atividade, envolvendo uma área afetiva de aprendizagem relacionada com a música, que ativou a área de reconhecimento e ampliou as formas de expressão, não só de Beatriz, como de outras crianças da sala. O fato de ter sido usado um equipamento relacionado às tecnologias digitais, também ajudou a tornar o conteúdo mais acessível, permitindo o acesso por todos ao conteúdo curricular pretendido (PRAIS, 2017).

Já o segundo aspecto, se refere à experiência propriamente dita vivenciada por Beatriz, que se configurou como uma situação de desenvolvimento social, uma vez que aprendeu a manusear um novo recurso, que, ao ajudá-la a executar a tarefa de passar as páginas do livro, promoveu um avanço na sua ZDI (KRATSOVA, 2014). Por outro lado, ao levar esse exemplo para o encontro de formação com a equipe da escola, podemos inferir que a experiência positiva com Beatriz, também se constituiu como um elemento de instrução que fez mover a ZDI das professoras com relação às suas significações a respeito da estudante.

Para finalizar as interlocuções das consultorias colaborativas no âmbito das ações reflexivas da Informação, apresentamos algumas propostas desenvolvidas para a participação de Beatriz na semana da criança do ano letivo de 2018.

Para isso, além de trabalhar em conjunto com a professora Carla, fizemos um momento de consultoria colaborativa com o professor de educação física da escola e a nova PAE, a pedido da direção. O objetivo da referida consultoria foi conversarmos sobre possíveis adaptações nas brincadeiras e jogos que seriam desenvolvidos pelo professor e acompanhado pela PAE Iracema nesse período, diante da constatação que Beatriz estava apenas observando as atividades propostas para a turma, sem participar de nenhuma delas.

Adélia: No dia da educação física ela ficou radiante, mas ela também não estava participando.

Alessandra: **Só olhando, né?**

Adélia: Ela estava na roda...

Isabela: A outra pessoa até fez assim, correu junto com ela, mas não é a mesma coisa.

Alessandra: **É um outro ponto, ficar assistindo os outros fazerem, às vezes até dá um prazer, mas ela não está participando.** Isso é uma coisa que a gente até já discutiu de outra vez, invés de botar a Beatriz no centro da roda, por que a Beatriz não está também na roda? **E eu entendi que no São João a Carla já superou isso, e a Beatriz dançou junto com os outros.** E a Marina, que ela morria de medo que chegasse perto da Beatriz foi quem empurrou a cadeira de rodas. **Estavam as duas mortas de felizes dançando, tanto uma como a outra. Então eu acho que já foi um avanço nesse sentido.**

Isabela: Com certeza.

Alessandra: **Acho que com a educação física pode ser por aí também.**

Adélia: **De repente, talvez, o professor de educação física, eu acredito que ele seja recém formado, talvez precise de um momento também pra poder...**

Alessandra: Perfeito. **Estou totalmente à disposição.**

(Reunião de Pactuação com a Rede, setembro de 2018)

Alessandra: Esse torneio esportivo Adélia, é o professor de educação física quem vai fazer?

Adélia: É. Ele está aí né? **Seria bom você dar umas dicas não era?**

Alessandra: Era!

Adélia: **Porque no dia em que a Beatriz foi, ela ficou só assistindo. Ela ficou muito feliz, mas só assistindo.**

(Consultoria Colaborativa, outubro de 2018)

Como resultado dessa interlocução, tivemos a participação de Beatriz em várias atividades e brincadeiras, a partir de ajustes simples nas regras ou na forma de executar as tarefas físicas, o que se configurou em mais uma reconstrução a partir da ação reflexiva da informação e promoveu outras situações de desenvolvimento social para Beatriz e seus colegas, como podemos observar nas imagens da Figura 20.



Figura 20 – Da esquerda para a direita: Beatriz observando a atividade na aula de Educação Física em 2017 e sua Participação nos jogos da semana da criança em 2018 após a Consultoria Colaborativa: queimado e circuito. Fonte: Registros da escola.

Mais uma vez conseguimos identificar que as interlocuções da consultoria colaborativa, além de trazerem possibilidades de executar novas atividades, podem também ser consideradas como ações reflexivas de informação, que têm um potencial para gerar a reconstrução não apenas de significações, mas também da *práxis*, pela relação da teoria com a prática.

Da mesma forma, as ações reflexivas que podemos caracterizar como de **confrontação**, se constituíram em momentos de tensão, questionamentos e interlocuções que colocavam em questão tanto as significações como as práticas com relação a Beatriz, ocorridas nos encontros da Consultoria Colaborativa, assim como nas Reuniões de Pactuação com a Rede, nos momentos de formação e nas Autoconfrontações Simples.

Embora entendamos que todos esses momentos tenham sido importantes na construção do processo reflexivo, daremos um enfoque maior nas mediações ocorridas nas ACS com a professora Carla, uma vez que, como o próprio nome do procedimento indica, a confrontação com a própria imagem em uma situação de interlocução tem um potencial para trazer à consciência o real da atividade e, com isso, ajudar na reformulação de ideias e práticas.

Apresentamos inicialmente um exemplo de confrontação ocorrida em uma consultoria colaborativa na qual, mesmo após a discussão sobre o uso de recursos diversos para atividades coletivas, a primeira tentativa de ajuste para a participação de Beatriz feita pela professora Carla, foi a confecção de uma adaptação para uso do lápis.

O modelo de adaptação utilizado por Carla foi extraído do material de apoio que havíamos lhe enviado no início do ano letivo, demonstrando que houve um movimento

dela na direção de aproveitar as informações fornecidas no processo colaborativo para buscar alternativas para a participação de Beatriz nas atividades escolares.

No entanto, o processo de confecção, que envolveu duas tentativas de posição para colocação do lápis, foi infrutífero. Isso ocorreu devido às características do material utilizado que não oferecia apoio suficiente para preensão e para o movimento de pintura e que não a ajudaram Beatriz a realizar os movimentos requeridos para a atividade (Figura 21).

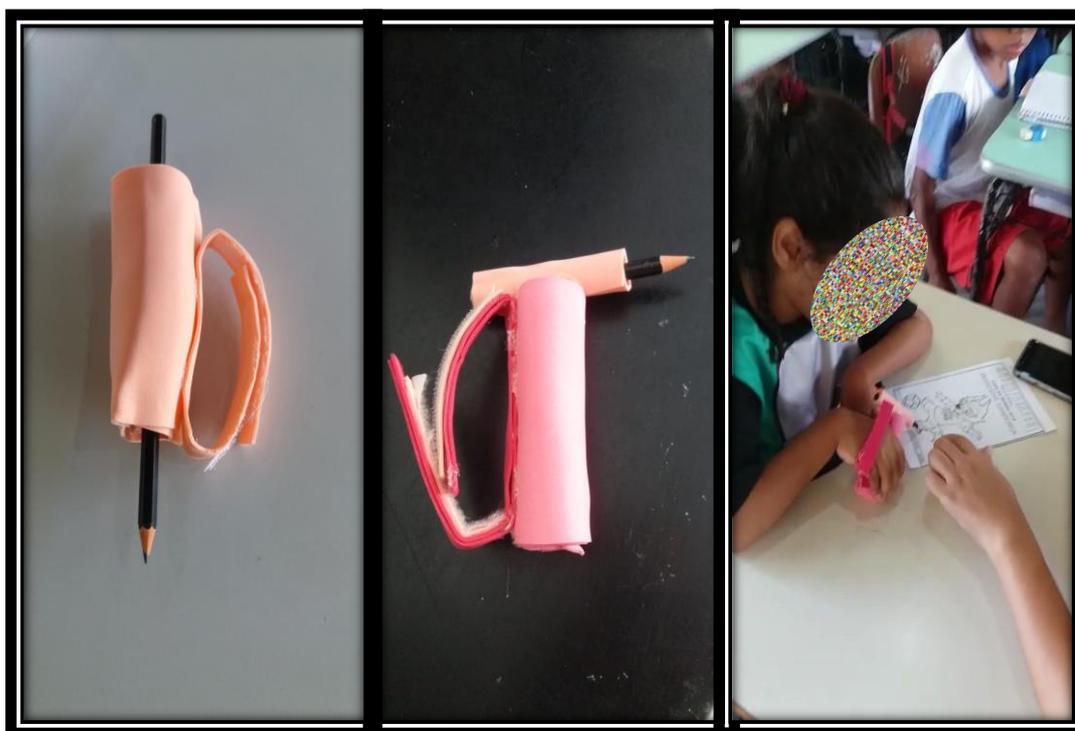


Figura 21 – Adaptação para lápis confeccionada pela professora Carla. Fonte: Registros da escola.

Observamos que essa tentativa da professora tenha sido mediada pela crença de que todos os estudantes com deficiência física se beneficiam indiscriminadamente com um engrossador de lápis (CALHEIROS; DOUNIS, 2019), assim como, por ser esse um dos materiais destacados nas cartilhas sobre educação especial do MEC que utilizamos para dar suporte às interlocuções da Consultoria Colaborativa (SCHRIMER *et. al.*, 2010). No entanto, se por um lado entendemos que a mera reprodução de um artefato, sem a devida consideração das condições do estudante de utilizá-lo não significa melhoras na sua participação, isso nos mostra a importância de um trabalho multiprofissional para evitar o desgaste com tentativas frustradas, tanto para o estudante, como para seus professores e familiares com relação ao uso da TA (PELOSI, NUNES, 2011).

Também identificamos aqui a mesma mediação do gênero e contradição com relação ao que a professora apontava sobre as dificuldades de Beatriz e as atividades propostas para ela, o que nos levou a um momento de confrontação que achamos interessante destacar. Tal momento ocorreu em uma Consultoria Colaborativa, na qual a professora Carla começou a problematizar a sua dificuldade no ajuste da adaptação para o uso do lápis que fez para a Beatriz, como mostrado anteriormente.

Alessandra: Agora eu queria voltar um pouquinho, porque dentro do que você tinha apresentado de atividades, tinham várias atividades ali interessantes que eu acho que davam para Beatriz participar também, dentro daquilo que a gente já tinha conversado antes, de usar as figurinhas, de usar as letras recortadas. **Aí eu queria que você me dissesse, por que o lápis?**

Carla: Não, assim, foi só alguma ideia que **eu estou ficando angustiada, e ela ficava parada sem fazer nada.** Aí até que eu trouxe um lápis, quebrei uns lápis de cor lá [risos], não foi? Trouxe uns lápis de cor assim pequenos, justamente, **para ela fazer alguma hora, nem que fosse só riscar. Para ver se ela se distraia.**

Alessandra: Mas será que em vez de usar o lápis que para Beatriz é muito difícil, e eu não estou dizendo que não é para usar, que ela também vê os outros usarem, ela usar é uma coisa prazerosa, mas não como uma obrigação, tipo, para escrever, até para pintar, pra rabiscar, até porque a atividade lá era para pintar a capa da prova, né?

Carla: É. E tinha uma atividade da branca de neve...

Alessandra: E a do bonequinho da copa, né, também? Então assim, e eu entendo que é importante pra Beatriz ter uma oportunidade de usar o lápis. **Mas se a gente for pensar assim, será que para ela participar das atividades tem que ter o lápis na mão dela? Essa é a principal reflexão que a gente tem que fazer, entendeu Carla? Que outras coisas... porque você tem material lá já pronto, até algumas coisas que você pode usar com a Beatriz, entendeu?**

Carla: Eu quando pensei no lápis, eu disse “não, numa atividade que for os meus meninos eu boto grande, porque com os meninos eu faço pequenininho, eu posso fazer só uma ou duas questões e usar a folha...”

Alessandra: A folha maior...

Carla: É, pensei em fazer isso.

Alessandra: Que é uma adaptação. Que é uma adaptação viável, só que pra o nível da Beatriz hoje, **talvez a gente não consiga muita coisa com ela, para ela produzir com o encobrir.**

Carla: Depois eu pensei só lápis, **pra ver se fazer a atividade pra ela de cobrir, só pra ela tentar cobrir as letras.**

Alessandra: **Mas você não acha que cobrir é um refinamento muito grande pra quem não consegue nem mexer direito a mão?**

Carla: Vou desistir.

Cíntia: **Cobrir ele trabalha a coordenação motora fina, mas o lápis é um recurso que pode ser de vez em quando utilizado.**

Alessandra: Sim, sim, sim. Mas que não impede... que **não é único!** Entendeu Cíntia? **É essa reflexão que eu queria que a gente pensasse. Por quê? Porque o segurar no lápis e escrever sem dúvida vai ser uma grande dificuldade pra Beatriz hoje.** Eu não

estou dizendo que mais tarde ela não vá usar, pode ser que ela use e consiga. Diz a Helena que, em casa, ela rabisca. Ela gosta de pegar em caderno, de rabiscar. Deus sabe como é que ela fica, que posição ela fica, como é que ela pega, como é que ela rabisca. E é uma coisa que não é direcionada, né. Uma coisa é você rabiscar o papel, outra coisa é você tentar pintar uma forma, tentar fazer ou cobrir uma letra ou fazer uma letra ou um número ou algum desenho. **O que eu estava querendo pensar antes disso é a questão de como a Beatriz pode participar das atividades que você propôs. Entendeu? Que não precisaria ser necessariamente com o lápis. Poderia ser com outros materiais alternativos.**

(Consultoria Colaborativa, junho de 2018)

Após esses questionamentos que colocaram a professora e a coordenadora em confronto com suas crenças acerca da supremacia do lápis como instrumento para a aprendizagem, discutimos as possibilidades de sua substituição em algumas atividades e o seu uso em situações eventuais. Assim, diante da afirmação da professora Carla de que essa adaptação tinha sido feita porque Beatriz estava na sala de aula sem fazer nada, voltamos a sugerir o uso do livro digitalizado com o acionador, numa tentativa de evidenciar como o comportamento e a motivação dela se modificava diante de uma atividade coletiva.

Para isso, em comum acordo com a coordenadora, professora e PAE, participamos de uma aula do projeto de contos, na qual levamos o conto de fadas “*Cinderela*” digitalizado e o acionador. Dessa vez não conseguimos o mouse adaptado porque tínhamos utilizado um emprestado do nosso Grupo de Pesquisa e já havíamos devolvido. Como nem a escola nem a coordenação de Educação Especial conseguiu providenciar um substituto, a atividade foi realizada de forma simulada: assim que Beatriz batia no adaptador, passávamos a página do livro sem que ela percebesse.

Apesar desse arremedo, Beatriz participou da atividade junto com a turma, mostrando-se motivada com seu papel e interessada na estória (Figura 22).



Figura 22 – Beatriz passando as páginas do livro digitalizado em atividade de leitura coletiva. Fonte: Autora.

No entanto, considerando o hiato de tempo que tivemos entre essa atividade e o retorno de Beatriz à escola após o período de recesso, paralizações, greve e sua cirurgia, pudemos observar que a professora Carla permanecia com dificuldades em propor atividades dentro do conceito da DUA e as demais participantes da rede não conseguiam perceber que a falta de participação de Beatriz nas atividades de sala fazia com que a mesma se desmotivasse para ir à escola.

Nesse sentido, utilizamos o procedimento da ACS com a professora Carla para retomar as confrontações acerca da participação de Beatriz na sala de aula, acreditando com Davis e Aguiar (2010, p. 33) que, diante da possibilidade passar de observada a observadora de sua própria prática, e de reconfigurá-la de atividade intrapsicológica em interpsicológica ao descrevê-la, o vivido pudesse ser transformado ao ser revivido, deixando de ser “objeto da atividade’ para se tornar em meio de nela pensar.”

Vejamos uma primeira parte da ACS, na qual a professora se deparou com o real da atividade:

Alessandra – **Como é que você observa a participação da Beatriz nessa aula?**

Carla – A Bia... **É porque assim... Eu sei que eu deveria estar mais perto dela....**

Alessandra – Mais perto que você diz, fisicamente?

Carla – **É! Perto para mostrar mais a ela. Mas aí eu me concentro mais nos meninos, porque eu, a, a Isabela estava perto.**

Alessandra – Entendi.

Carla – Tanto que a minha preo..., no ábaco não, mas no material dourado eu me preocupei, eu lembrei de levar até a Isabela, para que, enquanto eu mostro aos outros, a Isabela mostrava a ela, para ela também ver a diferença.

Alessandra – **Mas ela não estava fazendo a atividade que os outros iam fazer, né?**

Carla – **É! Não!**

Alessandra – **No livro.**

Carla – **No livro não.**

Alessandra – **A princípio ela estava até sem o livro, né?**

Carla – **É...**

Alessandra – **É.. Carla, você tinha esse planejamento já do que fazer com ela, do que fazer com os outros antes? Ou só um planejamento geral da aula?**

Carla – A aula, é **planejamento geral!** Eu num me... **A minha preocupação era em trazer o... material concreto para eles verem e dar o pedaço a ela! Para ver se ela presta um pouco de atenção, porque ela.... É tanto que a gente tirou depois ela daí; Beatriz fica prestando atenção no movimento de tudo!**

Alessandra – Então! Na semana passada, foi uma das coisas que foram colocadas aqui (me referindo a uma reunião de pactuação da rede): a turma conversa muito, que isso podia

estar atrapalhando a Beatriz. **Pelo que você viu aqui, a conversa dos meninos estava atrapalhando ela?!?**

Carla – **Ali não. Estava não!**

Alessandra – Não, né? **Ela estava o tempo inteiro olhando para o lado.**

Carla – Para o lado! **Aqui ó (mostrando a porta). Que a concentração dela...**

Alessandra – **Mas era pra cá (mostrando a porta) ou era para cá, para a banca do Eduardo que estava do lado dela (mostrando o colega de carteira)?**

Carla - ... **É mesmo, né? (Mostrando admiração). O Eduardo estava escrevendo. E ela não!**

Alessandra – E ela não! Né?

Carla – **Realmente!!!**

Alessandra – Na outra atividade das sílabas que eu não filmei, ficou bem claro! Na hora que você foi explicar para o Eduardo, ela olhava para você, olhava para o caderno dele, olhava para você...

Carla – (Risos) **E eu não percebi.** Não percebi, tá vendo?!

[...]

Carla – **Eu não me liguei nisso!!!** Porque assim, quando ela está só, ela olha para a porta. Porque às vezes não tem ninguém aqui (mostrando a carteira do colega vizinho).

[...]

(ACS, setembro de 2018)

Podemos observar com esse fragmento, que o primeiro movimento da professora Carla foi o de buscar as respostas da não participação de Beatriz em sua suposta dificuldade em manter a atenção na aula, mesmo identificando que deveria estar mais próxima dela para favorecer sua interação. Isso nos mostra que, a uma análise superficial da atividade, pouco se pode reconstruir com relação ao que é observado.

No entanto, ao ser instigada a observar com mais atenção, sob outra perspectiva, identificamos um outro movimento que seguiu em direção ao reconhecimento que o impedimento da atividade estava relacionado a outros fatores, que não aqueles intrínsecos a Beatriz e relacionados à sua deficiência.

Com isso, vimos que a ACS, assim como propõem Soares e Barbosa (2010) provoca a mobilidade na produção de informações acerca da realidade, que por sua vez, também está sempre em movimento. A possibilidade de se observar na própria atividade em uma situação de análise interpessoal mediada pela linguagem, fez a professora Carla iniciar um movimento de responsabilização pelas respostas de Beatriz na sala de aula, o que antes não ocorria, em virtude das significações negativas com relação ao seu comportamento e possibilidades de aprendizagem e da

ideia de que a profissional de apoio seria a sua única interlocutora, como podemos ver no fragmento a seguir:

Alessandra – O que a gente pode pensar em relação ao objetivo da atividade... Tinha um objetivo geral, né? Mas assim... **Do ponto de vista da aula. A aula estava sendo dada para quem? Para quem você acha que estava dando essa aula?**

Carla – **Para todos!!!** (com entonação mais forte).

Alessandra – **Para todos e para a Beatriz também, ou?...**

Carla – **Para a Beatriz também! Porque tanto que eu fui levar o material para ela. Agora, eu não olho para ela, porque está a Isabela lá.**

Alessandra – **Mas você acha que a Isabela substitui a sua interação com ela?**

Carla – **Não (mais baixo). E, assim.... Ela não gosta não de falar comigo!**

Alessandra – E é?

Carla – Eu falo, Bia, Bia, ela olha. Fala comigo, Beatriz... **Ela não fala não. Com a Isabela ela falava! Eu não sei se é por isso... Que a Isabela está do lado dela... E eu não.**

Alessandra – Porque é assim.... **A pessoa que vem para ajudar, ela vem para dar um apoio, né? Mas assim... A professora é você, né? Então...**

Carla – **É. Eu ainda tento... Eu não sei trabalhar com a Beatriz...**

Alessandra – É ... Então precisa ter... **Na verdade, ter essa aproximação, para ela, até ela fazer essa referência a você e não à pessoa...**

Carla – É por isso... **Eu acho que é por isso que eu não vou lá. Eu não sei trabalhar com ela. Sei trabalhar com os outros.** Porque assim... Eu estou explicando, mas eu estou observando. Tanto que eu paro “para de conversar”.... **Eu, realmente, eu não tenho preocupação... lá, com ela...**

Alessandra – **Você não pergunta a ela se ela está entendendo, como você pergunta aos outros, né?**

Carla – Aos outros. **É!**

Alessandra – Então... Só que... **Você acha que a presença da profissional de apoio substitui isso? Do professor? Do professor perguntar, do professor falar com o aluno?**

Carla – **Não, né? (Em tom mais baixo). A auxiliar está lá assim... porque eu não posso estar o tempo todinho com ela.**

[...]

Alessandra – Mas aí **não estar do lado dela o tempo inteiro, também não significa não poder interagir com ela, né Carla?** Acho que isso é uma coisa que...

Carla – **É! Eu tenho que corrigir isso aí!**

[...]

Carla – **Realmente, eu deixo muito ela de lado.**

Alessandra – É. Porque às vezes assim... o profissional de apoio....

Carla – **É, é! Cheguei até o Eduardo, de lado e não virei para ela! Não vi ela olhando para mim!**

[...]

Alessandra - E a Isabela... E aí até aqui nessa hora, **você deu o livro a ela, mas ela não mostrou o livro à Beatriz!**

Carla – **Foi.**

Alessandra – Né?

Carla – **Mas ela mostrava! Nesse dia ela não mostrou não, mas ela mostra... figura.**

Alessandra – **E você também nem percebeu.**

Carla – **Não. Não percebi.**

Alessandra – Porque você, **se você tivesse percebido, você podia ter dito a ela, né?** Mostra a ela, assim, assado.

Carla – **É!**

Alessandra – **Porque na verdade, ela precisa fazer o que você orienta, né?**

Carla – **Como eu não sei como trabalhar com ela, eu também não orientei... Não orientava a Isabela.**

Alessandra – **O que você acha que, com relação a isso podia ter feito diferente, para que a Beatriz tivesse pelo menos participado de alguma forma?**

Carla – Eu.. sei... **Eu mesma ter ido lá mostrar... o material dourado a ela. Ter explicado a ela tanto, como eu expliquei para os meninos, a questão da quantidade das unidades, transformar em dezena... Eu podia ter ido até à Bia e feito a mesma coisa... para ela!**

Alessandra – **Com o material completo...**

Carla – **É! Completo!**

Alessandra – **Como você estava usando com os outros também, né?**

Carla – **É!**

(ACS, setembro de 2018)

Um ponto importante a ressaltar desse fragmento é a confusão de papéis relacionada a presença do PAE na sala de aula. Alguns autores, em pesquisas recentes, alertam que isso vem gerando situações muito mais de exclusão do que de inclusão dos estudantes com deficiência acompanhados por esse profissional, devido a problemas de entendimento acerca de suas funções (BARBOSA, 2018; LOPES, 2018; VICENTE; BEZERRA, 2017).

Calheiros (2019) nos chama a atenção que essa confusão de papéis de deve, em parte, pela ausência de regulamentação acerca das responsabilidades e formas possíveis de atuação do PAE junto ao estudante com deficiência. De fato, a LBI (BRASIL, 2015), legislação que garante a presença do PAE na escola, faz uma única menção a este profissional no Inciso XIII do Artigo 3º, na qual indica que deve ser ele o responsável pelas “atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua(ção) em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária”, não definindo como seria essa atuação nas demais atividades e apenas

identificando que seus procedimentos não podem se sobrepor aos de outros profissionais cujas profissões são regulamentadas.

Outra questão importante a ser esclarecida é que, na realidade das escolas vinculadas à SEMED de Maceió, assim como de outras redes de municípios da Bahia e de São Paulo (LOPES, 2018) e do interior do Mato Grosso do Sul (VICENTE; BEZERRA, 2017), a formação dos PAE se mostra insuficiente para a sua atuação como facilitador do processo de ensino aprendizagem, uma vez que a maior parte está ainda em processo de formação inicial em cursos diversos e não tiveram experiências prévias formativas ou de práticas que os qualificassem para esse papel.

Nesse sentido, diante da constatação de que o PAE não tem condições formativas para atuar pedagogicamente, coadunamos com Davis e Oliveira (2010) de que cabe ao professor organizar a situação de aprendizagem de seus alunos em situações de interação e que, para isso é necessário conhecê-los, para ajudá-los a evoluir a um nível mais avançado de conhecimento.

Voltando à professora Carla, os fragmentos supracitados nos dão indícios de que, a partir da reconstrução da atividade real confrontada pelo real da atividade, a mesma teve acesso à consciência acerca do seu papel como principal intermediadora do processo de aprendizagem de seus alunos, inclusive de Beatriz. Vimos ainda uma reflexão acerca da sua significação de não ter competência para trabalhar com Beatriz, reformulada quanto à sua responsabilidade de orientar à PAE como deve ser feito esse trabalho.

Nesse sentido, destacamos um aspecto importante permitido pelo procedimento da ACS, que é a análise intersubjetiva da atividade de trabalho. Assim como vimos anteriormente, se nos mantivermos na aparência imediata das imagens do vídeo, é pouco provável que o professor consiga identificar os impedimentos da atividade para reconfigurá-la. Com isso, queremos dizer que a mediação do pesquisador por meio de questionamentos e conjecturas é preponderante para elicitare uma ação reflexiva do professor, que, segundo Soares e Aguiar (2012, p. 90) “possivelmente, resultariam em elementos de mediação/transformação do pensamento, isto é, poderiam gerar elementos de sentido que, no decurso de sua própria história de vida, também poderiam instituir novas práticas pedagógicas em sala de aula.”

Pudemos observar um início de mudança na fala de Carla a respeito de sua prática com Beatriz a partir dessa experiência da primeira ACS, que demonstra ter havido realmente um movimento de reflexão da professora com relação à sua

atividade com a estudante. Os fragmentos a seguir, retirados do encontro de Consultoria Colaborativa seguinte à ACS, mostram um pouco desse movimento:

Alessandra – [...] Porque a ideia é que a Beatriz participe das atividades que estão sendo feitas na sala com os demais...

Carla: E ela filmou lá uma aula. **Aí eu cheguei no Eduardo, o Eduardo perguntou, eu não notei que a Beatriz estava olhando, olhava pra mim, olhava por livro. Eu explicando o Eduardo e ela lá de lado. Fiquei besta!!**

[...]

Carla: **Muitas vezes eu deixava ela só lá. A Isabela mostrava o livro e deixava ela lá. Me atentava aos outros. De vez em quando eu dizia “e aí Bia” e ela ria. O máximo que eu fazia era “e aí Bia”...**

Iracema: mas é porque também a turma é muito agitada e acaba chamando muito a sua atenção.

Alessandra: **Mas quando foi que você percebeu isso?**

Carla: **Logo ali no vídeo.** (se referindo à ACS) Ela gosta de me filmar.

(Consultoria Colaborativa, outubro de 2018)

Entre reportar à nova PAE o que conseguiu ressignificar do comportamento de Beatriz na sala pela mediação da ACS e admitir que pouco interagiu com a estudante enquanto ministrava suas aulas, a professora Carla fez um movimento de mudança na sua forma de pensar e sentir diante da realidade na qual atua (SOARES; BARBOSA, 2010). A seguir veremos como essas mesmas mediações inferiram também em novas formas de agir com Beatriz.

Em um primeiro movimento para mudar sua forma de trabalhar com Beatriz, nessa mesma oportunidade, a professora Carla nos solicitou auxílio para pensar em como adaptar uma série de atividades gráficas que seriam utilizadas com os alunos na semana da criança. Apesar de ainda afirmar não saber como incluir Beatriz nessas atividades, a professora já mostrava a consciência da necessidade de promover sua participação em atividades coletivas. Com o material enviado por e-mail, sugerimos algumas adaptações, como ilustrada na Figura 23, na qual propusemos a utilização de figuras em um caça-palavras, baseadas na ideia do uso da CSA em atividades pedagógicas.

ESCOLA _____ PROF. _____ NOME _____																																																																																		
ENCONTRE NO CAÇA PALAVRAS... COISAS QUE CRIANÇA GOSTA.																																																																																		
<table border="1"> <tr><td>F</td><td>A</td><td>B</td><td>P</td><td>I</td><td>S</td><td>C</td><td>I</td><td>N</td><td>A</td></tr> <tr><td>U</td><td>C</td><td>H</td><td>M</td><td>W</td><td>V</td><td>S</td><td>Q</td><td>R</td><td>M</td></tr> <tr><td>T</td><td>D</td><td>O</td><td>C</td><td>E</td><td>S</td><td>P</td><td>O</td><td>N</td><td>J</td></tr> <tr><td>E</td><td>D</td><td>I</td><td>N</td><td>U</td><td>X</td><td>L</td><td>A</td><td>F</td><td>E</td></tr> <tr><td>B</td><td>E</td><td>J</td><td>O</td><td>T</td><td>Y</td><td>K</td><td>T</td><td>T</td><td>D</td></tr> <tr><td>O</td><td>F</td><td>L</td><td>P</td><td>S</td><td>X</td><td>I</td><td>S</td><td>V</td><td>C</td></tr> <tr><td>L</td><td>B</td><td>R</td><td>I</td><td>N</td><td>Q</td><td>U</td><td>E</td><td>D</td><td>O</td></tr> <tr><td>R</td><td>G</td><td>K</td><td>Q</td><td>D</td><td>H</td><td>G</td><td>F</td><td>B</td><td>A</td></tr> </table>	F	A	B	P	I	S	C	I	N	A	U	C	H	M	W	V	S	Q	R	M	T	D	O	C	E	S	P	O	N	J	E	D	I	N	U	X	L	A	F	E	B	E	J	O	T	Y	K	T	T	D	O	F	L	P	S	X	I	S	V	C	L	B	R	I	N	Q	U	E	D	O	R	G	K	Q	D	H	G	F	B	A		
F	A	B	P	I	S	C	I	N	A																																																																									
U	C	H	M	W	V	S	Q	R	M																																																																									
T	D	O	C	E	S	P	O	N	J																																																																									
E	D	I	N	U	X	L	A	F	E																																																																									
B	E	J	O	T	Y	K	T	T	D																																																																									
O	F	L	P	S	X	I	S	V	C																																																																									
L	B	R	I	N	Q	U	E	D	O																																																																									
R	G	K	Q	D	H	G	F	B	A																																																																									
PISCINA - FUTEBOL - DOCES - BRINQUEDO - TV - FESTA <small>ENINAR-APRENDER</small>																																																																																		

Figura 23 – Adaptação de atividade de caça-palavras com uso de imagens. Fonte: Autora.

Outro movimento que consideramos relevante por indicar uma modificação na prática da professora, ocorreu em uma aula de Ciências da Natureza (Geografia) em uma observação colaborativa realizada após a primeira ACS, na qual as crianças escreveriam cartas umas para as outras, após identificarem os elementos de uma correspondência.

Beatriz iniciou a aula como os demais colegas, com a atividade e o texto em seu plano inclinado, porém xerocado e ampliado. No momento da resposta aos exercícios propostos no livro, sugerimos a utilização de palavras recortadas para colar nos espaços, em substituição ao uso do lápis.

Consideramos esse momento bastante produtivo porque, além de observar a manutenção do interesse de Beatriz em toda a atividade proposta, culminando com o recebimento e a oferta de uma carta para uma das suas colegas (Figura 24), pudemos também constatar a animação da professora Carla e da PAE Iracema com suas respostas. Além disso, recebemos alguns registros da professora com o uso de recursos similares em atividades comuns à sua turma e, no Plantão Pedagógico seguinte, vimos outras tantas atividades de Beatriz desenvolvidas na sala utilizando essa mesma adaptação (Figura 25).



Figura 24 – Beatriz com a carta ofertada por uma colega durante atividade na sala de aula.
Fonte: Autora.



Figura 25 – Atividade coletiva com uso de letras móveis desenvolvida pela professora Carla após a ACS. Fonte: Registros da escola.

Além de evidenciar uma importante modificação na forma como a professora Carla conduziu a aula, incluindo Beatriz em suas interlocuções e nas atividades com a turma, de forma recursiva, esse dia ainda nos propiciou a elaboração de outro episódio utilizado na segunda ACS. Inferimos que essas modificações realizadas pela professora foram decorrentes das mediações da ACS, com a apreensão do real da atividade e acesso à consciência acerca da necessidade de ajustes na sua atividade docente

De forma a alimentar o ciclo reflexivo em espiral, a segunda ACS teve como foco não mais a participação de Beatriz na aula, mas seu desenvolvimento e aprendizagem, o que também consideramos como um avanço, ou **reconstrução** decorrente das ações reflexivas de **confrontação**.

Vejamos esse primeiro fragmento:

Alessandra - Me conte um pouquinho: o que é que você viu de diferente dessa filmagem pra aquela outra filmagem que a gente tinha visto da outra vez?

Carla - **Agora eu vejo que ela fica prestando atenção no que eu falo. Ela presta a atenção.**

Alessandra - **E você não percebia isso antes.**

Carla - **Era. Eu não percebia.**

Alessandra - E o que é que você acha que mudou?

Carla - De mim?

Alessandra - De você e dela?

Carla - **Assim, eu percebi que ela também... Ela entende o que se passa na sala.**

Alessandra - Antes você achava que ela não entendia.

Carla - **Era. Eu achava que ela não entendia. Eu disse “Meu Deus, como é que a Bia vai... Ela não entende nada”. Eu achava, mas agora eu vejo que ela entende. Ela só tem a dificuldade dela, mas ela entende tudo e ela é inteligente. Ela pega... Repare, quando eu estava falando da avó, que eu perguntei ela disse: “Vovó”. Hoje meu olhar é diferente.**

Alessandra - É diferente, né? **E pra ela, o que foi que mudou pra ela?** O que mudou do desenvolvimento dela?

Carla - Ela... **Ela desenvolveu muito. Antes, no começo do ano, eu não me preocupava em botar atividade pra ela, porque eu achei que ela não estava prestando atenção mesmo, só queria ficar ali no meio dos meninos. E agora não. Ela fica esperando a atividade dela. Tem que ser igual à dos meninos, porque quando não é. Quando tem uma coisa que é muito texto, aí não tem como eu fazer. Eu ainda tenho dificuldade nisso, porque é texto. Como é que eu vou passar texto pra ela?**

(ACS, novembro de 2018)

Aqui nos chama a atenção a mudança de olhar da professora, que já na primeira interlocução, pontuou não mais um aspecto negativo do comportamento de Beatriz. Iniciou sua fala com a constatação de que a mesma prestava atenção na aula e entendia o que estava ocorrendo, o que nos remete a uma resignificação acerca da estudante e de suas possibilidades de aprendizagem.

Um ponto importante a se destacar é que o desenvolvimento de Beatriz, a partir do momento em que a professora lhe deu a oportunidade de participar das atividades ofertadas para o restante da turma, deu um salto qualitativo, o que nos remete aos postulados de Vigotski (1997; 2011) acerca da educação de crianças com deficiência. O autor, ao formular sua teoria do desenvolvimento social na qual os processos

mentais superiores ocorrem duas vezes na vida da criança, primeiro externamente, no plano social, e depois internamente, no plano individual, já identificava que a educação da criança com deficiência deveria ser direcionada aos aspectos positivos da sua personalidade, por meio do caminho do seu desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1997; 2011). Nas palavras do autor:

Assim, a principal conclusão que pode ser tirada da história do desenvolvimento cultural da criança, em relação à sua educação, é a seguinte: à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Com isso, também podemos identificar que a professora fez um movimento em direção a um salto na sua atividade, implicando-se no provimento dos aspectos culturais e materiais para a participação de Beatriz. e relacionando diretamente o desenvolvimento desta às suas intermediações como professora, consoante com a ideia de que o professor é o responsável pela instrução que promove o avanço da ZDI de seus alunos (DAVIS; OLIVEIRA, 2010; KRATSOVA, 2014).

Da mesma forma, a professora Carla ressignificou o seu papel diante da PAE na sala de aula, como podemos observar no fragmento a seguir:

Alessandra: Carla, e **o que é que você acha que ainda pode melhorar com a Beatriz?**

Carla: Tipo assim, **material.**

Alessandra: Ter mais material pra Beatriz?

Carla: **É porque às vezes a aula é maior, mas a parte que eu dou a ela é menor, num instante termina e ela fica olhando.**

Alessandra: Entendi. Ela participa um tempo menor do que os outros.

Carla: **Se eu tivesse mais material... Mas o avanço foi ótimo. E é outra visão.**

Alessandra: **Então hoje ela já está conhecendo as sílabas, né?**

Carla: **Eu peço pra Iracema pra pegar o tapete com as letras. Às vezes eu oriento a Iracema, quando eu olho a Iracema botou umas oito, aí eu “Não Iracema, bota menos senão ela não vai saber não. Bota no máximo quatro”. Eu digo a Iracema, a Iracema vai e tira. A Iracema fica lá enquanto... Já que ela já terminou a parte dela eu pego jogos... Mas ela fica olhando eu falando com os meninos, e ela já vê que é diferente.**

Alessandra: **Que está diferente. Ela não se interessa tanto.**

Carla: É.

Alessandra: Então o ideal era realmente ter outras estratégias pra ela participar realmente da atividade toda, né Carla? **Eu acho que esse material que vem agora da comunicação pode ajudar nesse sentido, né?**

Carla: **Pode ajudar.**

(ACS, novembro, 2018)

Com essa diferença na forma de se referir ao seu trabalho com a PAE para favorecer a participação de Beatriz nas atividades pedagógicas, observamos que a professora Carla reconstruiu suas ações, se empoderando da capacidade de direcionar o trabalho de Iracema, de acordo com o conhecimento que já possuía e da reconfiguração do seu papel nessa relação, mediados pela primeira ACS. Com esse movimento, identificamos que o procedimento de ACS, considerando a dimensão subjetiva e histórico-dialética da realidade investigada, criou ZDI também para a professora, que conseguiu modificar qualitativamente a sua atividade de trabalho, de acordo com o que afirmam Soares e Aguiar (2012).

Ainda coadunando com os mesmos autores, chamamos a atenção de que é importante ressaltar que o processo de recriação da realidade não acontece de forma natural, mas mediado pelas condições materiais e objetivas às quais os sujeitos se deparam historicamente, interferindo na qualidade de suas ações. Da mesma forma, “o sujeito restaura a capacidade de agir a partir do enfrentamento e superação da dimensão objetiva e subjetiva da realidade.” (SOARES, AGUIAR, 2012, p.86).

Com isso, queremos afirmar que reconhecemos o movimento de transformação do pensamento e das ações mediados pelas ações reflexivas da pesquisa colaborativa, em especial da ACS, mas, entendemos que este é limitado pelas condições materiais e objetivas às quais a professora e a escola estão atreladas. Assim, sabemos que esses aspectos se relacionam dialeticamente com a dimensão subjetiva da escola, gerando tantas novas demandas para a inclusão, além daquelas que foram superadas nesse processo.

Para finalizar a análise das ações de confrontação, assim como fizemos nas de descrição, incluímos as nossas mediações enquanto pesquisadoras, por entendermos que os aspectos teóricos, metodológicos e da própria prática, dentro de um processo de reflexão que se efetivou no decorrer da ação, nos levou a confrontar nossos próprios conceitos e práticas fossilizados, para, como Ferreira (2009, p. 195) nos diz, buscarmos “alternativas de transformação”.

Nesse sentido, a principal confrontação que identificamos foi a de nosso papel como pesquisadoras dentro da perspectiva colaborativa e a nossa significação acerca dele e das “autorizações” para propor reflexões e modificações na escola, a partir do nosso lugar de origem. Quanto ao nosso lugar de origem, nos referimos à nossa formação inicial como terapeuta ocupacional e, portanto, na área da Saúde e não da Educação.

Mesmo com a nossa experiência como docente do ensino superior e formação em nível de pós-graduação em Educação, mantivemos a crença, por um bom tempo do período da pesquisa, de que não tínhamos autorização para nos envolvermos em discussões conceituais acerca das teorias que embasavam as práticas pedagógicas que observávamos e questionávamos. Esse foi um embaraço que precisou de pressões internas e externas para nos mover adiante e ser desfeito.

Para isso, fomos mediadas, a princípio pelas interlocuções com a teoria de Vigotski acerca do processo de instrução e desenvolvimento e da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) (VIGOTSKI, 1988; 1996), que nos ajudou a identificar práticas pedagógicas pouco condizentes com o desenvolvimento não só de Beatriz, como também de outros colegas de turma que, assim como ela, muitas vezes ficavam de fora do processo de aprendizagem. A observação dessas práticas, assim como as colocações das componentes da rede acerca delas como verdade, nos inquietava sobremaneira, de forma que a necessidade de as ver reformuladas constituiu-se em uma forte motivação para a quebra desse embaraço.

Por outro lado, a própria metodologia da pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008; 2009; 2016) também nos impulsionou para esses questionamentos teóricos e para o desvelamento das relações mais ampliadas com relação ao nosso objeto de estudo; para uma análise macrossocial dessas práticas. Não havendo esse enfrentamento, não poderíamos considerar cumpridas todas as etapas reflexivas propostas pela autora.

Como última mediação externa, tivemos uma provocação de nosso colega pesquisador que, ao analisar uma interlocução nossa acerca dos limites de ação como pesquisadores advindos da área da Saúde e de fora da equipe escolar, fez a seguinte reflexão:

A despeito do que fora elencado pelos participantes externos, o fato da sua dificuldade para fazer interferências no âmbito da docência é uma questão que merece ser ressaltada, pois a rede de apoio, da qual faziam parte, trata-se de uma prática recente, em construção. **E ser apoiador é fazer parte da equipe de uma maneira diferente, entre elas sendo o suporte ao trabalho docente. Assim, não se tratava de poder ou saber interferir, mas da necessidade da construção de uma relação de confiança no espaço educacional.** (CALHEIROS, 2019, p. 174) (grifos nossos).

De uma certa maneira, essa provocação foi um último estímulo para romper com a ideia fossilizada da incompetência para provocar a equipe escolar com reflexões

teóricas acerca de suas práticas pedagógicas e extrapolar as mediações técnicas da consultoria colaborativa, que para nós eram mais seguras e conhecidas.

Com isso, propusemos às gestoras uma Sessão Reflexiva específica para isso, que ocorreu em novembro de 2018. Não foi sem receio que fizemos essa proposta, mas foi com base no entendimento que a relação de confiança já havia se estabelecido entre nós, que também não escondemos esse sentimento da equipe.

No final, tivemos uma experiência rica e, de tão necessária, chegamos à conclusão, a partir da ideia da própria coordenadora pedagógica, que as discussões teóricas empreendidas com a rede deveriam ser replicadas com a equipe escolar na formação subsequente, como podemos observar no fragmento do diálogo de fechamento da Sessão Reflexiva.

Cíntia: Alessandra, **você vai abordar esses pontos no nosso encontro?** Pelo menos essa parte (se referindo ao conteúdo sobre a teoria de Vigotski sobre ZDI e as possibilidades de trabalho em pares de estudantes com níveis diferentes).

Amália: **Eu acho interessante.**

Adélia: **É porque também não é tão longe. Poderia ser uma intervenção...**

Alessandra: Não foge.

Adélia: **Seria uma intervenção interessante.**

Alessandra: Pode ser, pode ser. Uma reflexão mais teórica.

Cíntia: **Gostei, gostei!**

Alessandra: Pronto. **Vamos pensar com todo mundo então!**

Cíntia: **Passou, você passou!**

Alessandra: **Passei no teste? Porque eu estava tão nervosa de conversar.**

Cíntia: Porque leva a gente...

Alessandra: Porque a gente sempre conversa mais da parte da minha área, da minha zona de conforto, e apesar de eu ser também professora, a minha formação é outra. Eu não sou formada em pedagogia.

Cíntia: **E nós também vamos ficando na nossa zona de conforto.**

Amália: É verdade.

Alessandra: **Hoje todo mundo saiu da zona de conforto.**

Com esse desfecho, pudemos identificar como a confrontação pode se constituir como uma importante ação de reflexão, que, ao fazer com que o sujeito, seja ele pesquisador ou professor, se depare com questionamentos acerca da sua atividade, seja por mediações teóricas, metodológicas ou dialógicas, possa repensá-la, sair da sua “zona de conforto” e seguir o caminho para sua reconstrução.

Entendendo o processo colaborativo como um espaço de/para ZDI coletiva, não apenas nos resultados das interlocuções, mas principalmente na construção das situações e instrumentos para tal, vimos que as ações reflexivas ocorreram em estreita relação entre si e que em cada uma delas, pudemos observar a ação de reconstrução como um par dialético com as demais.

Assim, concordamos com Ibiapina (2008; 2009; 2016) que a ação de reconstrução não ocorre de forma obrigatória em decorrência da descrição, informação e confrontação, uma vez que está relacionada à tomada de consciência decorrente da reflexão crítica. Contudo, reformulamos a sua proposição de que a reconstrução é uma ação posterior às demais, uma vez que, no âmbito da nossa pesquisa, a vimos ocorrer dialeticamente relacionada a diferentes momentos de reflexão do processo colaborativo.

Destarte, podemos entender a reconstrução como uma ação que se edifica dialeticamente com as demais e não como um produto final do processo de reflexão, como proposto na Figura 26.



Figura 26 – Espiral com o movimento das ações de reflexão do processo colaborativo.

Fonte: Autora.

Como vimos anteriormente, identificamos reconstruções das significações relacionadas às ações de descrição, assim como em decorrência das reflexões

elicitadas com as ações de informação e confrontação. Assim, reforçamos que as ações de reflexão da pesquisa colaborativa não se tratam de passos ou momentos distintos, mas de possibilidades construídas no processo dialético das relações interpessoais, mediadas pela linguagem.

Fundamentamos essa ideia com as proposições de Newman e Holzman (2014, p.102) de instrução e desenvolvimento como uma “bicondição” histórica; de desenvolvimento como unidade dialética de criação de significado/aprendizagem que conduz o desenvolvimento; de criação de significados como instrumento-e-resultado das ações dos homens como ferramenteiros, que se configura como “uma não dualista dialética-na-prática de mudar as várias totalidades que estão determinando o mudador” (p.102) e de que a ZDI

[...] não é uma técnica ou um experimento, mas uma reorganização dos cenários ambientais para criar novo significado e uma aprendizagem que conduz o desenvolvimento; a ZDP **é o processo aparentemente contraditório da atividade revolucionária criando as condições para a atividade revolucionária** (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 166).

Para finalizar a análise do processo colaborativo como atividade revolucionária tomando por base as suas ações de reflexão, trazemos um diálogo que, em nossa opinião, demonstra a síntese da ideia de reconstrução das ações de forma articulada com as ressignificações acerca da pessoa com deficiência.

Carla: Eu faço o máximo, assim. Quando eu esqueço, na correria eu digo “Eita Iracema, eu esqueci da atividade da Beatriz. Peraí que eu vou pegar alí aquele alfabeto com as figuras que eu aumentei pra Beatriz” eu pego aquilo e “Vai Iracema faz esse aí”. Pego o emborrachado...

Alessandra: Porque o ideal é que ela participe, mesmo com esse material adaptado, daquela atividade que está... Porque como você mesmo disse, ela fica olhando o que o outro está fazendo, né?

Carla: É. Ela fica observando, tem que estar com o dela também. Ela fica esperando. Eu digo: “Espera aí que eu dou já o seu, calma!”. Tão besta a Beatriz! (risos)

Alessandra: A Beatriz é tão interessante, né, que a Beatriz... Inclusive ela se empoderou de pedir, de reclamar, de olhar e...

Carla: É. Ela fica olhando assim pra você.

Alessandra: E a Carla percebeu o que era esse olhar dela, deu esse significado, que antes a gente não entendia. Ela olhava, “por que que ela está olhando?”...

Carla: **Depois daquele vídeo, minha filha, foi incrível!** você não estava não naquele vídeo na aula de matemática (falando para Iracema). **A Beatriz aqui e o Eduardo aqui** (demonstrando que estavam lado a lado), **eu vim aqui no Eduardo, explicando ao Eduardo, a Isabela aqui sentada com o livro fechado. Ela olhava pra mim e eu olhava pra o livro, e eu só percebi por causa do vídeo que essa daí gosta de gravar. Ela fez assim...**

Alessandra: Está vendo que os nossos vídeos são importantes, porque a ideia do vídeo é essa, é trazer...porque as vezes a gente está fazendo a atividade e na hora não percebe.

Adélia: Eu fico muito feliz de ouvir o relato da Carla, **pela mudança de comportamento**. Porque assim, a Carla mudou de turma, ela costumava sempre ficar com o terceiro ano, e esse ano pra ajudar uma colega, ela... **E a fala dela foi exatamente assim “eu vou ter que pegar a Beatriz um ano mesmo, então vou pegar logo”**. Tu lembra disso?

Carla: Foi, foi.

Alessandra: **É como se fosse assim “para me livrar”**.

Amália: **Mas hoje eu já vejo um encanto**.

Adélia: **É. Veja a mudança de comportamento**.

Alessandra: É. Ela está se entendendo muito bem com a Beatriz.

Adélia: “É eu vou ter que pegar, se eu não pegar esse ano...vou ter que pegar, então vou pegar logo”.

Carla: Vou pegar esse ano. Foi! Deixe que com os abusos, eu me acerto com a mãe dela.

Adélia: **Hoje a fala dela já é outra**.

Amália: É.

Adélia: **A postura já outra**.

Alessandra: O olhar é outro.

Adélia: **O olhar é outro**.

Alessandra: Mas por que também, né? Porque eu acho que a escola está vendo a Beatriz de outra forma, não é também minha gente?

Adélia: **Eu não sei se eu disse, se eu falei se foi na sua frente, mas outro dia a gente estava refletindo de como a gente aprendeu com a chegada da Beatriz, mas a chegada da Beatriz com a Rede. Porque talvez se a Beatriz tivesse chegado sozinha, a escola não tivesse essa compreensão que hoje tem**.

Carla: **Mudou até assim, eu...**

Adélia: **Porque é preciso estudar pra compreender, né?**

Carla: Na outra escola...

Alessandra: Estudar junto. Juntar as informações.

Carla: A secretaria teve a peça do Teatro Deodoro do RELIX, uma peça sobre reciclagem, aí o quinto ano foi contemplado. **E agora, Ronaldo⁴¹? Aí chega o ônibus, como é que eu vou colocar Ronaldo? Aí eu vou lá “Moço, tem acessibilidade?” – “tem não” –. “Meu Deus! Como é que eu vou...”**. A professora dele chegou e disse... **Quando o Ronaldo chegou, assim que o Ronaldo chegou de sete horas, ela disse logo: “Oxe, bota o Ronaldo pra casa, como é que ele vai participar?”**. Eu: **“Carlene!! Ele vai participar sim que eu tenho...”**. Peguei as fotos da Beatriz **“Olhe aqui, Carlene. Ele vai, que ele é aluno igual aos outros!!”**.

Alessandra: Olha aí, a Bia fazendo escola em outras escolas.

Amália: Está vendo.

⁴¹ Ronaldo, Carlene e Laura são, respectivamente um estudante, uma professora e a vice coordenadora (nomes fictícios) de uma outra escola pública na qual a professora Carla exercia o cargo de Coordenadora no turno matutino.

Carla: Aí eu “Peraí. Vai. Toma Carlene, segura essa pulseira do Ronaldo. Não coloca no braço agora não, que eu tenho que vê como eu vou fazer pra colocar o Ronaldo dentro do ônibus”. Aí lá vem Carlene com o Ronaldo, eu disse “Mulher, tu já botasse a pulseira no braço do menino, eu nem olhei” – “Mas ele ficou olhando todo mundo, eu fui e botei a dele também” –.

Alessandra: Vai tirar. Já comprou a ideia, né?

Carla: E nós fomos ao teatro. Cadê Ronaldo? Essa daqui foi a peça.

Alessandra: Ele é tão lindo.

Amália: É paralisia cerebral também, é?

Carla: É.

Alessandra: É. Só que bem diferente da Beatriz. Ele tem uma movimentação zona assim...

Carla: E para subir. A auxiliar de secretária disse: “Carla, tu estás com essa mão assim, eu pego junto, pego ele aqui e você pega nas pernas, aí a gente sobe o Ronaldo”. O motorista disse assim: “Eu estou com a coluna doendo, não posso. Mas eu pego a cadeira dele e boto na mala”.

Alessandra: Todo mundo.

Carla: Lá vamos nós, levando. Olha o Ronaldo aqui (mostrando a foto no celular).

Alessandra: Está tão grande.

Carla: Quando a gente estava pra botar Ronaldo... Olha a cara dele.

Alessandra: Ele é lindo.

Carla: Quando estava pra botar Ronaldo estava passando um homem, aí disse “Eu ajudo”. Aí o outro “E lá Carla?” – lá eu pego os seguranças do Teatro Deodoro, deixe comigo! –

Alessandra: Olhe aí, fazendo todo mundo participar.

Adélia: Talvez o Ronaldo não tenha outra oportunidade dessa.

Carla: Olha ele feliz da vida.

Amália: Olha, feliz. Que sorriso.

Carla: “Vamos pra o teatro!”.

Adélia: Agora você pense se tivesse colocado o Ronaldo pra casa. A sensação.

Amália: É.

Carla: É.

Alessandra: E a tristeza. Todo mundo foi passear, menos ele.

Adélia: Justamente.

Carla: Menos ele. Oxe! Ele foi!

[...]

Carla: **Aí diz a Laura “A Carla se empenhou. Chega pra cá, chega pra lá, e não é que ela levou o Ronaldo?!”. Aí diz a Laura: “Ela tem uma. Ela mudou porque ela tem uma na sala”.**

Sessão Reflexiva, novembro de 2018.

Entendemos que essa interlocução, que colocou em evidência a mudança de posição da professora Carla com relação ao seu papel como professora de uma

estudante com deficiência, traz muitos elementos enriquecedores para finalizar a análise do nosso processo de colaboração.

O primeiro deles é o reconhecimento da própria professora que, diante da Autoconfrontação Simples, conseguiu ter acesso ao real da atividade e, com isso, identificar possibilidades de trabalho com Beatriz que antes não lhe ocorriam, devido às suas significações de que a estudante não aprendia ou sequer estava atenta ao que acontecia na sala de aula. Isso fortalece a nossa compreensão de que tal procedimento tem o potencial de dar acesso à consciência do professor acerca de sua atividade real, como indica Clot (2007; 2010), por meio da análise do real da atividade em interlocução com o pesquisador, para que ele possa transformá-la nas atividades revolucionárias da sua prática e aumentar o seu poder de agir.

Também cabe destacarmos a ideia de que todos aprenderam com a entrada de Beatriz na escola e mais ainda, a compreensão que Adélia expressa de que não foi apenas a presença da estudante a responsável por gerar tais mudanças e aprendizagem, mas as interlocuções com a rede, que provocaram momentos de estudo e retomada de algumas articulações entre teoria e prática. Esse ponto nos ajuda a pensar no processo colaborativo como uma importante mediação para reconstrução da *práxis* na educação inclusiva, funcionando, como propõe Ibiapina (2008; 2009; 2106), como um potente instrumento de formação docente.

Por último, mas sem a pretensão de esgotar o tema, ressaltamos o relato da professora Carla acerca de sua mobilização envolvendo diversas pessoas para permitir a participação de outra criança com deficiência, de outra escola, em uma atividade coletiva. Apreendemos que essa ação foi decorrente da ressignificação de que o estudante com deficiência tem direito de participar de tudo que a escola propõe, assim como os demais. Isso nos faz identificar a possibilidade do processo colaborativo promover ressignificações acerca da pessoa com deficiência e sua inclusão na escola regular e se constituir em um espaço que promove ZDI de forma coletiva, como sugerido por Newman e Holzman (2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é um tema ainda controverso e muito debatido no Brasil e no mundo, pautando-se em seus fundamentos filosóficos, éticos, legais e com base nos Direitos Humanos. Mas, como não poderia deixar de ser, recaindo também sobre as condições práticas e materiais para sua execução, como diferentes organizações na escola, formação de professores e da equipe escolar, financiamento e ações de apoio aos estudantes com deficiência e seus professores.

Não entramos no campo da pesquisa nem escrevemos sobre ela alheias a esse contexto. Eles nos mediaram em todos os momentos, desde a nossa entrada na escola, até a escrita destas considerações, que longe de finalizarem o assunto ou darem respostas absolutas a algumas destas questões, apresentam a síntese daquilo que, nesse momento, com as múltiplas determinações que nos constituíram, conseguimos elaborar.

Do nível de desenvolvimento que partimos, quando concluímos a dissertação de Mestrado com a ideia de que “a inclusão é um palco de muitos atores” (DOUNIS, 2013, p.200), entendemos que avançamos em muitas questões. De fato, ainda entendemos que a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular depende de um coletivo, mas não de atores e sim de sujeitos. Sujeitos na acepção de homem sócio-histórico, que constitui e se constitui historicamente nas suas relações, mediado pela cultura em que vive e também transforma.

Com isso, podemos hoje afirmar que o trabalho que se pretende promover a educação inclusiva, não tem como ocorrer fora de um contexto coletivo. Entendemos pelas mediações teóricas e da prática da nossa pesquisa, que, mesmo diante de conhecimentos técnicos e profissionais, a dimensão subjetiva da escola desempenha um importante papel nas significações dos sujeitos acerca da pessoa com deficiência e seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, as significações singulares de cada componente da equipe escolar contribuem com a sua construção, dialeticamente pode se transformar por meio dela. Assim, conhecer essa dimensão passa a ser um elemento importante na construção de qualquer proposta de transformação da realidade educativa para a inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Por outro lado, o trabalho com o coletivo em forma de rede de apoio, como a constituída no âmbito da nossa pesquisa, se configurou em um desafio ímpar. Da

mesma forma que compreendemos o trabalho em rede como uma proposta que cabe em diferentes formatos, com infindáveis possibilidades de combinações de componentes e ações, decorrentes de uma característica própria da proposta da inclusão, que é a diversidade humana como valor, observamos a necessidade de algumas determinações específicas para seu funcionamento, que atualmente ainda não estão muito claras na legislação, nem na literatura da área.

Quanto a isso, coadunamos com Calheiros (2019), de que a rede de apoio formada para a nossa pesquisa teve sérios limites para sua atuação, apesar de ter iluminado tantas outras possibilidades para justificar sua validade. Um dos principais pontos a se destacar nesse sentido foi a ausência de uma definição de parcerias institucionais formalizadas para a manutenção deste trabalho após a conclusão do nosso estudo ou, como também concordamos com o autor, a não existência de postos de trabalho ocupados por profissionais de formação diversas para colaborar com a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, na própria rede de Educação.

Pensamos com isso, que o trabalho em rede tem um potencial muito grande de desenvolvimento, desde que se conforme dentro dos preceitos da colaboração, mas que precisa de suporte material e objetivo para subsistir e subsidiar suas ações. Também entendemos que uma rede de apoio gera possibilidades de trabalho que, de forma cíclica, pode incidir na/como ZDI coletiva da escola com relação à inclusão do PAEE, tendo a condição de ampliar o repertório de ações, assim como, fazer crescer a militância em torno da Educação como direito de todos, ajudando a ultrapassar algumas barreiras históricas que provocam segregação.

Assim, o trabalho em rede pode se configurar como uma proposta que contempla a oferta de diferentes tipos de serviços para a inclusão do PAEE, contrariando a centralidade que as políticas públicas brasileiras depositam no AEE como serviço de tamanho único para promover apoio a estes estudantes e aos profissionais que atuam com eles nas escolas. Contudo, como o foco de nosso estudo foi o processo colaborativo nesse contexto, é sobre ele que podemos falar de forma mais próxima.

Embora seja comum falar de colaboração, colocar em prática ações verdadeiramente colaborativas e democráticas não se trata de tarefa fácil e conosco não foi diferente. O estabelecimento de uma relação colaborativa se baseia em pilares de confiança, ajuda mútua e objetivos comuns, no entanto, iniciamos o trabalho de colaboração na escola mediante os questionamentos acerca do acesso de Beatriz à escolarização, uma vez que seu ingresso só foi, de fato, garantido quando da chegada

da Profissional de Apoio Escolar conseguida após muitas idas de Helena à SEMED. De antemão já tínhamos com a gestão uma relação atravessada pela desconfiança mútua; nós na dúvida se a escola estava mesmo disposta a receber e incluir Beatriz e a escola se sentindo acuada pela nossa presença e questionamentos constantes.

Depois de aparentemente desfeito esse embaraço, surgiu entre nós uma questão que permeou o nosso trabalho praticamente o ano de 2017 inteiro: o que era mesmo que estávamos fazendo na escola? Tínhamos algum interesse real na inclusão de Beatriz ou nos importávamos apenas com a nossa pesquisa? Por que não dizíamos logo que atividades desenvolver com Beatriz no lugar de ficarmos perguntando sobre objetivos, planejamento, material? Hoje sabemos desses questionamentos dos bastidores da equipe escolar, mas à época não tínhamos acesso a eles e, portanto, não entendíamos as dificuldades de implementar o processo colaborativo na escola.

Ao olhar para trás, relacionar o que escutamos, as situações que vivenciamos e tudo aquilo que não conseguimos fazer, os impedimentos da nossa atividade, analisamos que apenas no decorrer do processo, da convivência, das tentativas de diálogo e de formação de parcerias poderíamos modificar esse cenário e fazê-lo permeável à colaboração. Foi um processo e estava em desenvolvimento.

Acreditamos que, nesse contexto, as limitações apresentadas por Beatriz em decorrência das barreiras ao seu acesso às atividades escolares não podiam ser ignoradas, uma vez que tinham total relação com a realidade material na qual nos inserimos. Não há como negar que uma criança com um grau de comprometimento neuromotor grave como o de Beatriz, possa ter dificuldades em realizar atividades escolares, que são tradicionalmente relacionadas ao uso da escrita e de outras habilidades motoras refinadas, além da expressão pela linguagem oral, como vimos nesse caso.

Queremos dizer com isso que, mesmo dentro de uma concepção social de deficiência e compreendendo a necessidade de uma prática pedagógica diversificada que dê chances de participação a todos os alunos com suas diversas características e estilos de aprendizagem, não podíamos, no processo, desconsiderar as especificidades de Beatriz ou de qualquer outro estudante com deficiência, sob o risco de, sob a bandeira da inclusão, deixá-los excluídos dentro da própria sala de aula.

Nesse sentido, valendo-nos da nossa formação em Terapia Ocupacional e de experiências anteriores de inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral,

trabalhamos com as etapas de recomendação e de implementação da Consultoria Colaborativa e associado essencialmente à proposta do DUA, associada ao uso da TA. No entanto, tais modificações foram propostas mediante as demandas elencadas pela equipe da escola, em especial pelas professoras e PAE, sendo implementadas de forma gradativa e integrada, sem atender a nenhuma predeterminação de tempo, ordem ou importância, além do pactuado nos procedimentos da rede, de forma a não ferir as prerrogativas do trabalho colaborativo.

Ou seja, as interlocuções reflexivas do processo colaborativo tiveram supremacia sobre as questões mais técnicas do uso da TA, por exemplo, mas estas não puderam ser ignoradas, uma vez que faziam parte da necessidade de modificação objetiva e material para permitir a participação de Beatriz nas atividades escolares.

Contudo, ao mantermos o foco no processo reflexivo próprio da pesquisa colaborativa, conseguimos, ao menos parcialmente, esclarecer nosso papel na rede de apoio e fazer diminuir esse tipo de pressão em torno das prescrições, para partirmos em busca de uma emancipação das componentes da rede com relação às suas próprias possibilidades de mudança, o que provavelmente não ocorreria se cedêssemos às pressões da equipe por prescrições de soluções imediatas para os problemas apontados.

Outro aspecto importante que podemos apontar, foi a possibilidade de termos um horário definido para o trabalho com a professora da sala de aula, a PAE e a coordenadora pedagógica no ano de 2018. Mesmo não ocorrendo com a frequência que desejávamos e pretendíamos, isso proporcionou uma aproximação maior nossa com a equipe escolar e gerou muito mais interlocuções positivas do que aquelas alcançadas nos horários fortuitos de intervalo. Consideramos esse mais um ponto que indica a importância da sistematização objetiva, para sustentar as mediações que o trabalho colaborativo em rede tem o potencial de promover.

Além disso, destacamos aqui a disponibilidade da gestão na participação das reuniões de pactuação da rede, onde tivemos a oportunidade de discutir mais claramente as demandas da inclusão de Beatriz na escola, assim como de definir os responsáveis por cumprir cada uma delas. Esse foi um ponto crucial, que ajudou a dirimir dúvidas com relação ao papel de cada participante da rede e fez com que mais pessoas se envolvessem nesse processo, o que podemos considerar um avanço, diante de tantos questionamentos acerca de quem é o responsável pelo estudante

com deficiência na escola que vemos ser apontados nos relatos de pesquisa sobre a área.

Outro aspecto de destaque se trata da vertente formativa de todo o processo colaborativo. Não só da equipe da escola, mas de todos nós. É inegável o crescimento que alcançamos após vivenciarmos uma experiência de dois anos de enfrentamento da realidade para a implementação de um direito que envolve filosofia de vida, conceito de homem e concepção sobre deficiência.

Aproximarmo-nos das pessoas para descobrir junto a elas novas formas de vivenciar os seus papéis pela simples presença de uma estudante com deficiência na escola também não deixa de ser um desafio, que se tornou ainda maior pela nossa formação de origem e atuação na área da Saúde. O questionamento era óbvio: quem éramos nós para falarmos sobre educação, escola, avaliação da aprendizagem? Aliás, esse questionamento não era só externo. Ocorreu conosco em muitas situações de interlocução com a rede; nos fez medir as palavras, suavizar as críticas, tentar olhar por outro ângulo, estudar mais. Foi formativo. Profissional e pessoalmente falando, essa experiência alavancou o nosso desenvolvimento; desenvolveu diversas habilidades.

Acreditamos que isso também ocorreu com as participantes da rede. Cada uma em sua medida, em aspectos específicos ou mais gerais, de forma mais intensa ou branda. Vimos isso acontecer no decorrer da nossa convivência, mesmo com aquelas que não estiveram tão próximas das ações da pesquisa, como as professoras que participaram apenas dos encontros de formação.

Aliás, ambos os encontros de formação foram muito ricos. Podemos atribuir a eles uma boa parte do alastramento de desenvolvimento do qual falamos. As discussões acerca da inclusão, da pessoa por trás da deficiência, do contexto de trabalho, das descobertas com o trabalho desenvolvido com Beatriz foram extremamente importantes para ressignificar ideias cristalizadas sobre deficiência, aprendizagem e sobre a inclusão propriamente dita, mesmo que só inicialmente.

Foram encontros forjados justamente para multiplicar as discussões, numa compreensão da gestão de todos deveriam se envolver com o tema da inclusão. Mas, apesar de importantes, foram apenas dois. E com certeza o tempo de discussão que tivemos não foi suficiente para alcançarmos mudanças perenes nas significações e nas ações, visto que lidamos com uma cultura escolar contraditória ao discurso da valorização das diferenças; fortemente fundada no individualismo, na competição e

na padronização do aluno, potencializada pelas políticas de avaliação por indicadores de desempenho.

Não obstante, podemos identificar em outro procedimento utilizado em nossa pesquisa um elemento formativo mais potente: a autoconfrontação simples. É inegável como o sujeito consegue acessar a sua consciência por meio dela. Deparar-se com o real da atividade é algo que suplanta qualquer argumento que venha de fora da relação intersubjetiva criada na ACS. Já tínhamos essa experiência anterior e dessa vez pudemos validar sua utilização como artifício de formação em um processo colaborativo. A experiência do uso da ACS com a professora Carla foi extremamente gratificante. Foram muito claras as modificações em suas falas e ações não só com relação a Beatriz, mas a outros alunos que, mesmo sem ter deficiência, encontravam-se excluídos.

Um aspecto que não pode deixar de ser considerado, é que tudo o que ocorreu, só aconteceu dessa forma, porque envolveu esses sujeitos, pesquisadores e participantes da rede, com suas histórias e singularidades, dentro dessa escola em particular, com sua dimensão subjetiva própria, mediados pela presença de Beatriz, que, com sua singularidade, despertou sentimentos e fez submergir significações acerca da pessoa com deficiência, de forma que nenhuma outra poderia suscitar igual.

Diante dessa consideração, esclarecemos que, ao final do processo colaborativo, pudemos visualizar uma construção ímpar por meio de procedimentos metodológicos que permitiram a nossa interlocução com os diferentes sujeitos envolvidos na constituição desta rede de apoio e cujos resultados serviram de base para a análise de todo o processo.

Com as ações de descrição, vimos que aproximação com a realidade da escola e sua dinâmica, assim como a apreensão da dimensão subjetiva da escola por meio das Significações dos participantes acerca da pessoa com deficiência e da sua inclusão escolar, nos permitiu uma construção paulatina do vínculo e uma compreensão dos aspectos subjetivos como importantes para que o processo colaborativo pudesse ir além da parte técnica e superar a dicotomia entre teoria e prática, se constituindo em *práxis* que se revelaram nas demais etapas.

Da mesma forma, entendemos que o processo de reflexão se potencializou com as diferentes formas de interlocução propostos pela nossa pesquisa, uma vez que estes trouxeram mediações teóricas, práticas e metodológicas pautadas na concretude das atividades escolares, dentro de uma realidade material tangível às

suas participantes. Ou seja, a reflexão não se configurou como uma análise intrapsicológica que o sujeito fez a partir de ideias aleatórias; foi muito mais um processo que partiu da materialidade da realidade vivida e passou pela constituição de consciência sobre a atividade real e o real da atividade, para se reconfigurar em novas formas de pensar e agir.

Muito mais do que um fenômeno isolado do pensamento, como sugere o termo, entendemos que a reflexão, nesse contexto, se constituiu em *práxis* que sintetizou as construções teóricas nas práticas cotidianas. Com isso queremos dizer que identificamos no processo de reflexão em todas as suas nuances, a atividade revolucionária e principal constructo da pesquisa colaborativa, e que sem ela, não seria possível pensar em transformações, sejam a nível das significações ou das práticas educativas.

Da mesma forma, concluímos que o próprio processo de colaboração, como atividade coletiva organizada em relações não hierárquicas, pode se constituir como zona de desenvolvimento iminente, por concordarmos com Newman e Holzman (2014) que a unidade dialética da (re)significação/instrução conduz o desenvolvimento e que a criação de significados é o instrumento-resultado do homem como ferramenteiro no caminho de mudar as totalidades.

Finalizo reafirmando que escrever não foi uma tarefa fácil...

Só espero que os pensamentos que aqui se realizaram em texto, tenham sido aqueles que expressaram da melhor forma a realidade que vivemos, testemunhamos e tencionamos modificar. Que as nossas abstrações tenham percorrido o caminho da dialogia e não tenham se alienado da história, que o nosso olhar para a realidade cotidiana microssocial não nos tenha impedido de considerar o contexto macrossocial e as forças políticas, econômicas e sociais que as constituíram. Mais que isso, que os resultados do nosso esforço criativo possam ser vistos mais pelas suas possibilidades de transformar, nem que sejam algumas significações e pequenas ações, do que pelas limitações que sabemos haver na realidade objetiva das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Organização dos recursos para o apoio à educação inclusiva:** relatório síntese. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_PT.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

AGUIAR, W. M. J de.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2012.

AGUIAR, W. M. J. de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 5. p. 95 – 110.

AGUIAR, W. M. J. de. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 110, p. 125-142, Jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2018.

AGUIAR, W. M. J. de; *et. al.* Reflexões sobre Sentido e Significado. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 2. p. 54 – 72.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299 – 322, abr., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2017.

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56 – 75, 2015.

ANJOS, H. P.; SILVA, K. R.; MELO, L. B. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 63-82

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FAVERO, O. *et al.* **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Cap. 1, p. 11 – 24. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2012.

ARANHA, E. M. G. Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem a sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. 2015. 257 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC, São Paulo.

ARANHA, E. M. G.; AGUIAR, W. M. J. de. A dimensão subjetiva da gestão escolar: uma análise a partir dos sentidos e significados de participantes se equipes gestoras sobre a atividade desenvolvida. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Org.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. 09, p. 181 – 206.

ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**. Vol. 1. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 75 – 101.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**.

Informação e documentação: Referências: Elaboração. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018. 68 p. Disponível em: <http://www.fkb.br/arquivos/nbr.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**.

Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. 162 p. Disponível em:

<https://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BALEOTTI L. R.; OMOTE, S. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. **Cad. Ter. Ocup.** UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 71 – 78., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2014.008>. Acesso em: 08 jun. 2018

BAPTISTA, C. R. Pontos e nós: Diálogos sobre Educação Especial e Políticas de Inclusão. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e Deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. p. 7-16. *E-book*.

BAPTISTA, C.; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul.-set., 2016.

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola**: desafios para ação educativa compartilhada. 2018. 262 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2018.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. de L. F. Educação Especial no município de Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 281-298, set.- dez., 2018.

BARROS, J. P. P. et. al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174 – 181, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 10 nov. 2018.

BARROS, J. L. V. de. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

BERSCH, R. de C. R. Tecnologia Assistiva –TA. *In*: SCHIRMER, C. R., et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 31 – 37. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913. Acesso em: 31 mar. 2011

BERSCH, R. de C. R.; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no processo educacional. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas: 1 ed.** Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 87 – 92. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 05 set. 2012.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In* AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B (Org.) **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo:Cortez Editora, 2016. Cap. 2, p 43-60.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº. 8. 069 de 13 de julho de 1990**. Brasília: Imprensa Oficial, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, [1996]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtiem/Tailândia, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, [2001a]. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Nº.10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, [2001b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 29 jun.2012.

BRASIL. **Decreto 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências. Brasília: Presidência da República, [2001c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2012.

BRASIL. **Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 01/2006**, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CEP, [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 3/2007** Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Brasília: CNE, [2007b].

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008a. 72 p. – (Série E. Legislação em Saúde).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 Brasília: MEC, [2008c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Lei de Estágio**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2008d].

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes do NASF – Núcleo de Apoio a Saúde da Família**. Brasília: Ministério da Saúde, [2009]. (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Cadernos de Atenção Básica; n. 27). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_atencao_basica_diretrizes_nasf.pdf. Acesso em: 08 jun. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, [2009a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Brasília: Presidência da República, [2009b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato200710/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília: MEC, [2011a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Presidência da República, [2011b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Presidência da República, [2011c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 72 p. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_paralisia_cerebral.pdf. Acesso em: 09 jul. 2016.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146**. Brasil: Presidência da República, [2015a].

BRASIL. **Parecer nº 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, [2015b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Câmara, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

BUENO, J. G. S. Os Programas da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE/SECADI/ MEC) para a inclusão escolar: as Salas de Recursos Multifuncionais – SRMS. **Journal of Research in Special Educational Needs**. V. 16, n.1. p. 172–177, 2016.

CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral**: limites e possibilidades. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015a.

CALHEIROS, D. dos S. **Consultoria Colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. 2015. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2015b.

CALHEIROS, D. dos S. **Rede de apoio a escolarização inclusiva na Educação Básica**: dos limites às possibilidades. 2019. 204 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2019.

CALHEIROS, D. S.; DOUNIS, A. B. Tecnologia Assistiva aplicada ao ensino do estudante com deficiência intelectual. In: Maceió: Edufal, 2019. No prelo.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N.L. F. Retrato da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado em Maceió/AL. *In*: Congresso Brasileiro de Educação Especial. 5. Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. 7, 2012, São Carlos. **Anais[...]** São Carlos: UFSCar, 2012. 1 CD – ROM.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. 152 p.

CHURCHLEY, C. M. **Collaborative Consultation in the context of inclusion**. 45p. Coursework Project. (Master of Education – Special Education) – School of Education, Flinders University, Adelaide, South Australia, 2006. Disponível em: http://www.flinders.edu.au/ehl/fms/projects_files/6_2006.pdf. Acesso em: 29 out. 2012.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. 222 p.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368 p. (Série: Trabalho e Sociedade). 368 p.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS - CAT. **Ata da Reunião VII**, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mj.gov.br%2Fcorde%2Farquivos%2Fdoc%2FAta_VII_Reuni%25C3%25A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%25C3%25A9cnicas.doc&ei=0UhLUIrOJ4eo9gTY1IDIBw&usq=AFQjCNHXzH7wTfgHlsacYhBEsMkMofl7VA&sig2=uiW3D84hLL5-N9-gqHBkGg. Acesso em 07 set. 2012

CONEP. **Resolução 466** de 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 06 nov. 2014.

COSTA, M. C. S. da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 121 p. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, PUC, SP, 2007.

COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. *In*: COSTA, V. A. da; CARVALHO, M. B. W. B. de; MIRANDA, T. G.; DAMASCENO, A. **Políticas Públicas e produção de conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 31 – 52.

COSTA, V. B. Panorama nacional sobre as pessoas com deficiências: desafios e perspectivas. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 07 – p. 99 – 110.

- COSTAS, F. A. T; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-Americana De Educação**. N.º 55, 2011. p. 205-223. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.
- CRESPO, L. A gênese do movimento de pessoas com deficiência: a fase heroica, as associações pioneiras e os líderes fundamentais *In*: SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. **30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. Cap, 03. p. 145-172.
- CUNHA, L; MATA R. G.; CORREIA, F. Instrumentos de Investigação Luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. **Laboreal**. Volume II nº1, pp. 24-33, 2006. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/media/artigos/46/24-33pt.pdf>. Acesso em: 07 maio 2012
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.
- DAMATO, T. A. L.; MOLITERNI, P. O professor de Educação Especial em um contexto italiano e brasileiro: a formação como necessidade para enfrentar os desafios. *In*: FUMES, N de L. F.; SANTOS, S. D. G; DAMATO, T. A. L. **Possibilidades e desafios para a inclusão escolar no campo da Educação Especial**. Maceió: EDUFAL; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. Cap. 4, p. 71-84.
- DAVIS, C. L. F.; AGUIAR, W. M. J. Formar para transformar: uma proposta metodológica voltada para professores. *In*: CAVALCANTE, M. A. S.; FREITAS, M. L. Q.; LOPES, A. A. (Org.) **Trabalho docente, linguagens e tecnologias educacionais: múltiplos olhares**. Maceió: EDUFAL, 2010. Cap. 1 – p. 25 – 64.
- DAVIS, C. L. F.; AGUIAR, W. M. J.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Psicologia sócio-histórica, clínica da atividade e teoria das representações sociais: uma articulação possível. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de. **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo/Maceió: EDUC/EDUFAL, 2010. CAp. 07. p. 119 – 131.
- DAVIS, C. L. F.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 150p.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, maio/ago. 2007. p. 7 – 35. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443> Acesso em: 22 dez. 2016.
- DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507 - 2510, out, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf> Acesso em: 15 ago. 2012.

DOUNIS, A. B. **Atividade docente e inclusão**: as mediações da consultoria colaborativa. 2013. 282 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

DOUNIS, A. B.; FUMES, N. de L. F. Formação continuada do docente para a inclusão: as mediações produzidas pela consultoria colaborativa e a autoconfrontação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Org.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. 12, p. 249 – 264.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, Campinas, jul. 2000, p. 79 – 115. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C.M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. Bras. Epidemiol.**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187 – 93, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

FERREIRA, M. S. E por falar em pesquisa colaborativa. *In*: BALDI, E. M. B.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências da educação**. Natal, RN: EDUFRRN, 2009. Seção 04 (Pesquisa colaborativa e suas interconexões com a formação docente), p. 193 – 208.

FLORIAN, G. Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa. *In*: RODRIGUES, A. C. **Reabilitação** – práticas inclusivas e estratégias para a ação. São Paulo: Andreoli, 2008. p. 72 – 80.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. p. 21 - 39. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 28 out. 2012.

FREITAS, M. T. de A., et. al. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan. – abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0050.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In* FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75 – 100.

FUMES, N. L. F. **A interação social entre alunos nas aulas de educação física adaptada**. 2002. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – FCDEF/ Universidade do Porto. Porto, 2002

FUMES, N. L. F., *et.al.* A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014.

GADELHA, C.; CRESPO, L.; RIBEIRO, S. Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD *In: SÃO PAULO* (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. **30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. Cap. 01. p. 19-88.

GARCIA, M. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 27 ago. 2012.

GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. *In: EVANGELISTA, O. (Org.). O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: reflexões acerca do neoliberalismo de terceira via no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Vol. 16. p. 173–174, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14713802/2016/16/S1>. Acesso em: 16 nov. 2018.

GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 3, p. 31-45, 2005.

GIACOMINI, L., SARTORETTO, M. L.; BERSCH, de C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 7. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913. Acesso em: 31 mar. 2011

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: EduUFRJ, 2012. 164 p. GOERGEN, P. Prefácio. *In:*

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. 247 p. *E book*. Coleção Educação Contemporânea. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=_4otDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=jannuzzi&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiYqc3xu77fAhUEI5AKHd3wA8EQ6AEIKTAA#v=onepage&q=jannuzzi&f=true Acesso em: 26 dez. 2018.

GOMES, V. C. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos na América Latina. In: BERTOLDO, E. MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S.(Org.). **Trabalho, Educação e Formação Humana: frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 187-198.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100. Abr. 2006 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jul. 2019.

GONÇALVES, M. G. M.; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK A. M. B. *et al.* (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. Cap. 4p. 116-157.

GONZÁLEZ, A. E.; CANO, A. M. **Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos**. São Paulo: Cortez; Madri: Narcea, 2016.149 p.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, 24, São Paulo, 1º sem. 2007. p. 155-179. Disponível em: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/As_categorias_de_sentido_pessoal.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 182 p. (Coleção Psicologia Social)

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. **CS** Cali, Colombia No. 11, , enero–junio 2013. pp. 19–42 Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf> Acesso em: 22 jun. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Perezhivanie: Advancing on its implications for the cultural-historical approach*. **International Research in Early Childhood Education**. Vol. 07, N. 01, 2016. p. 142-160. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138750.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016. 304 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Relatório Censo Demográfico 2010, Alagoas. IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/al?indicadores=29765,60037,60045,30255>. Acesso em: 18 nov. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**:. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 215p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 134p. (Série Pesquisa).

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisar e formar colaborativamente: desafios e perspectivas. *In*: BALDI, E. M. B.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências da educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. Seção 04 (Pesquisa colaborativa e suas interconexões com a formação docente), p. 209 – 226.

IBIAPINA, I. M. L. M; CARVALHO, M. V. C. Pesquisa colaborativa no PROCAD: criação de nova paisagem na cooperação acadêmica. *In*: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B (Org.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2016 Cap. 3, p. 61-88.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M.S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, jan./jun. 2005. p. 26 - 38. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2012.

IBIAPINA, I.M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas. *In*: IBIAPINA, I.M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org.) **Pesquisa Colaborativa**: multirreferências e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33-62. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. The Collaborative Consultation Model, **Journal of Educational and Psychological Consultation**, V. 6, n. 4, dec. 1995. p. 329-346. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247503036_The_Collaborative_Consultation_Model. Acesso em: 01 nov. 2018.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. 247p. *E book*. Coleção Educação Contemporânea. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=_4otDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=jannuzzi&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiYqc3xu77fAhUEI5AKHd3wA8EQ6AEIKTAA#v=onepage&q=jannuzzi&f=true Acesso em: 26 dez. 2018.

JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: os primórdios do século XXI. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 35, n. 124, p. 255-256, abril de 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100012&lng=en&nrm=iso. acesso em 27 de dezembro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>

KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 1. p. 19 – 53.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da Inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 2, p.35 – 47.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, Set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso Acesso em: 16 nov. 2018.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849. Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, S. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497 – 515, maio/ago., 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/484/488> Acesso em: 02 nov. 2018.

KRAVTSOVA, E. E. Pesquisas contemporâneas na área da psicologia histórico-cultural. In: **VERESK** – cadernos acadêmicos internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014. Vol. 1. p. 43-64.

KUHNEN, R. T. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.3,2017. p.329-344. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/v23n3a03.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018

LAPLANE, A. L. F. de. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689 – 715, out., 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 ago. 2009.

LAPLANE, A. L. F. de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200191&lng=en&nrm=iso. Acesso: em 16 de novembro de 2018.

LAPLANE A. L. F. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13 p. 7 – 20, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3762/2630>. Acesso em: 18 jun. 2019.

LAPLANE, A. L. F. de; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. de C. M. As relações público-privado na Educação Especial: Tendências atuais no Brasil. *Revista Teias* v. 17, n. 46, jul./set. - 2016: Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497/18546>. Acesso em: 17 nov. 2018.

LAPLANE, A. L. F. de; LACERDA, C. B. F. de; KASSAR, M. de C. M. Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29ª, Caxambu, 2006. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf Acesso em: Ago. 2012.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, Set., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 Nov. 2018.

LIMA, N. M. F.; DOZIART, A. Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 437-460, abr./jun. 2015.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MACEIÓ. **Lei delegada nº. 01** de 26 de junho de 2014. Reorganiza a estrutura administrativa dos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta integrantes do poder executivo do município de Maceió e dá outras providências. Disponível em: http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2014/06/Diario_Oficial_27_06_14_PDF.pdf. Acesso em: 21 nov. 2017.

MACEIÓ. Lei nº 6.493, de 23 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, e dá outras providências. **Diário Oficial de Maceió**, Maceió, 2015. Disponível em: http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/11/Diario_Oficial_24_11_15_PDF.PARTE_01.pdf. Acesso em: 24 nov. 2015.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de Educação Especial para a inclusão na rede municipal de Maceió**: princípios, orientações e práticas. Maceió: Viva, 2016a.

MACEIÓ. Conselho Municipal de Educação de Maceió. **Resolução nº 01/2016**.

Maceió: Conselho Municipal de Educação de Maceió, 2016b.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Parceria garante atenção especializada a alunos com deficiência**. 2017. Disponível em:

<http://www.maceio.al.gov.br/2017/04/parceria-garante-atendimento-especializado-a-alunos-comdeficiencia/>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Geral de Educação Especial. **Ações da Coordenadoria Geral de Educação Especial – CGEE**. *In*: Seminário de abertura da Semana da Inclusão: Diálogos entre práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Apresentação em PowerPoint. Maceió, 2018a.

MACEIÓ. Parceria entre prefeitura e ONU impulsiona Educação Especial em Maceió Por Marcondes Leite Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/2018/03/parceria-entre-prefeitura-e-onu-impulsiona-educacao-especial-em-maceio/2018b>

MACENO, T. E. **Educação e Reprodução Social**: a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017. 168 p.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Org.) **Vygotsky**: Uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. 53 – 78. Disponível em:

https://www.academia.edu/25552316/O_m%C3%A9todo_para_Vygotsky_A_zona_proximal_de_desenvolvimento_como_zona_de_colabora%C3%A7%C3%A3o_e_criticidade_criativas. Acesso em: 30 out. 2018.

MARTINS, S. F. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo Piagetiano. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 27-48.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Formação de Professores). 141 p.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Versão para ebook: Ebooks Brasil.com. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Versão para ebook: Ebooks Brasil.com. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: Uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, Ponta Grossa, PR, jul. – dez. 2007. p. 105-114. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312/320> acesso em 04 maio 2017.

MATOS; S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9 – 22, Jan.– Mar., 2015. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e Educação Especial: Das diretrizes à realidade das escolas. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 05 – p. 79 – 88.

MAZZOTTA, M. J. da S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128200000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 dez. 2018

MELETTI, S. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200175&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2018.

MELO, F. R. L. V. de. **Atendimento Educacional do aluno com paralisia cerebral: uma experiência de formação continuada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 260p.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. v. 11 n.33. Rio de Janeiro, set - dez, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2010.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, mayo - ago, p. 93-109, 2010. Disponível em: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 05 ago. 2012.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto nº 39/2010 4º Relatório de Atividades. Ano base 2014/2015. Programa DEB Observatório da Educação. Edital 038/2010/CAPES/INEP. São Carlos, São Paulo, 2015.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/25003/16750>. Acesso em: 01 maio 2012.

MENDES, E. G.; CIA, F., Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ: EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, 13-29, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694546_Constituicao_de_uma_Rede_Colaborativa_de_Pesquisa_o_Observatorio_Nacional_de_Educacao_Especial_ONEESP. Acesso em: 13 dez. 2018.

MENDES, E.G.; CIA, F. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto nº 39/2010 2º **Relatório de atividades**. Ano base 2012. Programa DEB Observatório da Educação. Edital 038/2010/CAPES/INEP. São Carlos, São Paulo, 2013.

MENDES, E.G.; CIA, F. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto nº 39/2010 3º **Relatório de Atividades**. Ano base 2013. Programa DEB Observatório da Educação. Edital 038/2010/CAPES/INEP. São Carlos, São Paulo, 2014.

MENDES, E. G. *et. al.* Professores de Educação Especial e a Perspectiva da Inclusão Escolar: Uma Nova Proposta de Formação. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 09 – p. 123 – 142.

MERCADO, E.; FUMES, N de L. F. Trabalho docente e formação de professores para as SRM em Maceió/Alagoas. *In*: FUMES, N de L. F.; SANTOS, S. D. G; DAMATO, T. A. L. **Possibilidades e desafios para a inclusão escolar no campo da Educação Especial**. Maceió: EDUFAL; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. Cap. 2, p. 39-54.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. Psicologia, Educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. Coleção Construindo o Compromisso Social da Psicologia. São Paulo: Cortez, 2017. 204 p.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 143 p. (Coleção Psicologia Social)

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. *In*: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 23-40.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2. ed. 2014. 241p

NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. Classic Article from 1969. *In*: **SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal**, Vol. 1(2) – p. 19 – 23, 1994. Disponível em: <http://www.imamu.edu.sa/topics/IT/IT%206/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf>. Acesso em: 06 Ago. 2012.

NÓVOA, A. O professor e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 11 – 29.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 10 – p. 141 – 150.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, p. 65 – 73, 1994. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 4, n. 1, p. 127 – 135, 1996. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução 48/96**. Aprova as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. 1993. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/08092010_normas_sobre_a_equiparaacao_d_e_oportunidades.pdf Acesso em: 07 ago. 2012.

OSÓRIO, A. C. N. Escolarização: práticas sociais, culturais e pedagógicas - fragmentos de uma realidade seletiva. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 06 – p. 89 – 98.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, 16: 119-141, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775/636>. Acesso em: 03 nov. 2018.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, 2017. p. 01-18 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155866.pdf>. Acesso em: 06 junho, 2018

PAULA, K. M. P. de; ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. v.13, n.1, 2007, p.3-26 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n3/v11n3a03.pdf>. Acesso em 03 maio 2010.

PELOSI, M. B. A. Comunicação alternativa e suplementar. *In*: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. R. C. **Terapia Ocupacional: fundamentação & prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. Cap. 48. p. 462 – 468.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14120/15938>. Acesso em: 20 maio 2019.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. d'O. de P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 141 – 154, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2012.

PENTEADO, M. E. L. A Dimensão Subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor” produzidas em um processo de pesquisa e formação. 2017. 227 p. Tese. (Doutorado em Educação : Psicologia da Educação) – PUC, São Paulo, 2017.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, 2009. p. 143-156, Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

PONTES, R. N. **Mediação e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1995.

PRAIS, J. L. S. Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do Desenho Universal para a aprendizagem. Curitiba, PR: Appris, 2017. 417 p. (Coleção Educação, Tecnologia e Transdisciplinaridade). Versão para E-pub Carlos Eduardo H. Pereira.

- PRAIS; J. L. S.; ROSA; V. F. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. **Polyphonia** v. 25. n. 2. p. 359-374. jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38148>. Acesso em: 09 fev. 2018.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 p. Tese. (Doutorado em Educação) – UNB. Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123> Acesso em: 23 out. 2018.
- PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre Novos/Velhos Significados para Educação Especial *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 04 – p. 61 – 78.
- RANGEL, R. Educação e Trabalho no processo de reprodução do ser social. *In*: VEDDA, M.; COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. (Org.). **Anuário Lukács 2016**. São Paulo: Instituto Lukács, 2016. p. 257-284.
- REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da Educação Especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc.Soc**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 56 – 66, jul./dez, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- RODRIGUES, A. C. Reabilitação: tecnologia assistiva. *In*: RODRIGUES, A. C. **Reabilitação: práticas inclusivas e estratégias para a ação**. São Paulo: Andreoli, 2008. p. 39-71.
- ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. P. Psicologia Sócio-Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. *In*: KATHALLE, E. M. P. (Org.) **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 10. p. 259 – 288.
- SAIBRO SILVA, Z. S. **Não estamos preparados!**: contextos e contradições na prática da inclusão escolar. Curitiba: Appris, 2015. 242 p. Versão para E-pub Cumbuca Studio.
- SANKAKO, A. N. **Tecnologia Assistiva das salas de recursos Multifuncionais: avaliação de dispositivos para adequação postural**. 2013. 93 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- SANTOS, G. C. S.; MITJÁNS MARTINEZ, A. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253 – 268, Jun., 2016 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200253&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2019.

SARMENTO, V. N. “**Mas agora o processo será diferente do nosso começo lá atrás**”: a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras. 2018. 271 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, de C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 6. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913. Acesso em: 31 mar. 2011

SASSAKI, R. K. Tradução da **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 13 ago. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Editores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo. Vol. 5)

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

SAWAIA, B. B.; MAHEIRIE, K. A psicologia sócio-histórica: um referencial de análise e superação da desigualdade social. Editorial. **Psicologia & Sociedade**, 26 (n. spe. 2), 2014. p. 1 – 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe2/a01v26nspe2.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão**. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap. 4, p. 69-85.

SCHAPPER, I.; SANTOS, N. (Re) visitando categorias teórico-metodológicas a partir da pesquisa crítica de colaboração. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 83-93, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/752/525>. Acesso em: 19 nov. 2016.

SCHIRMER, C. R., *et al.* **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913. Acesso em: 31 mar. 2011

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011, 317p. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC, São Paulo, 2011.

SOARES, J. R.; AGUIAR, W. M. J. Movimentos de reflexão e possibilidades de mudança do professor na atividade de sala de aula. In: CASTRO, M. R. (Org.) **Investigação do trabalho docente**: sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2012. Cap. 04, p. 83-105.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de. (Org.) **Estudos sobre atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; Maceió: EDUFAL, 2010. p. 41 – 54.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In Stainback, S. & Stainback, W. (Org.) **Inclusão**. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap. 12, p. 223-232.

STRELHOW, T. M. P. B. As influências conceituais do cristianismo sobre a deficiência: o papel do Ensino Religioso na construção de sujeitos de direitos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 275-284. abr./jun, 2018 https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/25002/pdf_1. Acesso em: 04 jun. 2019.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Políticas Educacionais Brasileiras Sobre AEE. **Journal of Research in Special Educational Needs**. V. 16, n.1. p. 860–864, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 325 p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez., 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://dc173.4shared.com/doc/tGFsuC8c/preview.html>. Acesso em: 29 jun. 2012.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky** – uma síntese. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

VALLE, J. W.; CONNOR, D J. **Ressignificando a Deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre, MG: AMGH Editora, 2014. 240p.

VERESOV, N. **Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?** Working paper presented to the International Research Group for Early

Childhood Education and Development, Monash University, Melbourne. (Mimeo), 2012.

VICENTE, B. T.; BEZERRA, G. F. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set/dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017214>. Acesso em: 04 jun. 2019.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. 4 ed. São Paulo: Ícone Ed. da USP, 1988. p. 103 – 117.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Psicologia e Pedagogia). 191p.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madri: Visor e MEC, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, July, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 23 out. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Textos de Psicologia). 496 p.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2007, vol.13, n.3, pp. 399-414. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf> Acesso em: 06 mar. 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V – Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. 391p.

WILBER, M. M. J. Three is a Crowd? No Way - Three is a Team! Collaborative Consultation Techniques for Educators. *In*: The midwest symposium for leadership in behavior disorders. **Paper...** Kansas City, Missouri, 1992. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346661.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

YORK, J., *et. al.* Integrating Support Personnel in the Inclusive Classroom. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.) **Curriculum considerations in inclusive classrooms**: facilitating learning for all students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1992. Cap. 06. p. 101-116. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.515.407&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 01 – Programas, Objetivos e Ações da SECADI

Programa/ Projeto	Objetivos	Ações
Programa Escola Acessível	Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.	O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito desse programa são financiáveis as seguintes ações: - Adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; - Aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis;
Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.	Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.	Oferta de cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.
Programa BPC na Escola – Acompanhamento	Monitorar o acesso e permanência na escola dos Beneficiários do	- Pareamento anual entre os dados do EducaCenso e do cadastro administrativo do BPC DATAPREV do

<p>do Acesso e Permanência</p>	<p>Benefício da Prestação Continuada - BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas, entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde.</p>	<p>Ministério da Previdência Social/MPS e;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, à escola.
<p>Transporte Escolar Acessível</p>	<p>Promover a inclusão escolar por meio da garantia das condições de acesso e permanência na escola.</p>	<p>Apoio à disponibilização de transporte escolar acessível, com base na Pesquisa Domiciliar para identificação das barreiras que impedem o acesso e permanência na escola dos beneficiários do BPC, realizada no período de 2009 a 2010.</p>
<p>Programa incluir: acessibilidade no ensino superior</p>	<p>Promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras; - Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária <ul style="list-style-type: none"> - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colméia, acionadores acessíveis, dentre outros; - Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis - Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.
<p>Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade</p>	<p>Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; - Apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; - Disponibilidade de referenciais pedagógicos para a formação regional.

<p>Projeto Livro Acessível</p>	<p>Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP - Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do Sistema de Informação Digital Acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caracter ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro; - Realização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em braille; - Disponibilização de laptop para estudantes cegos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA e educação profissional; - Criação do Acervo Digital Acessível – ADA, ambiente virtual destinado a postagem de materiais digitais e a produção coletiva de livros em Mecdaisy;
<p>PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais</p>	<p>Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.</p>	<p>Certificação de 6.101 profissionais no período de 2006 a 2010 para interpretação/tradução e para o uso e ensino da Libras.</p>
<p>Centro de Formação e Recursos – CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S</p>	<p>CAP (centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual) /NAPPB: Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual.</p> <p>CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez): Promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação presencial aos professores das salas de recursos multifuncionais; - Apoio ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, junto às escolas com matrícula de estudante com altas habilidades/superdotação; - Oferta de curso para o ensino do Sistema Braille; - Oferta de curso de Língua Brasileira de Sinais; - Produção de material didático em formatos acessíveis: Braille, Mecdaisy, LIBRAS/Língua Portuguesa; materiais didáticos táteis, dentre outros;

	<p>para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.</p> <p>NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação): Apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/super dotação.</p>	
<p>Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a Escola Aprendendo com as Diferenças.</p>	<p>Promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inscrições das experiências e textos narrativos; - Seleção das experiências e textos narrativos; - Julgamento para premiação; - Apresentação da experiência premiada no Seminário Nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Fonte: DOUNIS (2013) Programas e Ações da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA PROFESSORES)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **REDE DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES**.

Você foi selecionado por ser professor de estudantes com paralisia cerebral. Sua participação neste estudo não é obrigatória e, principalmente para seu caso que colaborará com esse trabalho, ela se somará como mais uma atividade de peso às demais.

O objetivo deste estudo é analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral e de forma específica, apreender as significações de seus participantes acerca do processo de inclusão e da formação da própria rede.

O início das atividades desta pesquisa ocorrerá após aprovação na Plataforma Brasil e terminará em agosto de 2018.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em aderir a uma rede de apoio à inclusão escolar, que será constituída para este fim de pesquisa, cuja finalidade será apoiar a escolarização de estudantes com paralisia cerebral. Para tanto, deverá participar de encontros de formação, reuniões coletivas, de periodicidade quinzenal ou naquela que melhor se ajustar ao grupo – com datas e horários pré-agendados de acordo com a disponibilidade de todos, para discutir e planejar com os demais partícipes da rede de apoio (familiares responsáveis pelos estudantes, gestores da escola e profissionais da saúde) ações que favoreçam tanto a melhora de sua prática pedagógica, quanto o desempenho acadêmico dos estudantes. Serão solicitados registros do processo de intervenção das ações planejadas pela rede de apoio, por meios de relatos escritos, fotos e filmagens. Esses registros serão analisados pelos demais membros da rede de apoio que oferecerão *feedback* do seu desempenho profissional e outras sugestões de mudanças a fim de potencializar sua prática pedagógica docente para o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com paralisia cerebral.

A pesquisa será realizada em uma escola pública municipal de Maceió/Alagoas, que tenha em seu corpo discente estudantes com paralisia cerebral.

Para a execução da pesquisa, além dos encontros de formação e reuniões, serão realizados os seguintes procedimentos de coleta de dados, a saber: entrevista individual, entrevista coletiva com os componentes da rede, autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. Os instrumentos serão aplicados com a mediação da pesquisadora. As entrevistas e as sessões de autoconfrontação serão gravadas por equipamentos de gravação de áudio e vídeo. Nos casos em que os participantes tiverem dúvidas sobre sua participação em quaisquer procedimentos, a pesquisadora estará disponível para sanar as dúvidas emergidas.

O risco oferecido por esta pesquisa é de um possível desconforto psicológico, como o distúrbio emocional, de cansaço, de indisposição, que poderá sentir em qualquer fase de participação na pesquisa, especialmente quando sua prática pedagógica estiver sendo analisada pelos demais participantes da rede de apoio, nas entrevistas e reuniões coletivas ou sessões de autoconfrontação. Tais riscos serão minimizados por meio do oferecimento de um ambiente arejado, silencioso, com

iluminação adequada e com restrição de terceiros - com exceção das pessoas que estejam participando do grupo. Caso essas providências e precauções não sejam suficientes e a pesquisa lhe cause algum dano, seu direito de indenização será garantido.

Ao participar de uma rede de apoio, estarás integrando um grupo colaborativo que define ações pedagógicas, sociais, culturais, ambientais, dentre outras. Por meio desta participação, poderás refletir sobre a condição da sua docência frente escolarização de estudantes com paralisia cerebral. Com isso, terás mais subsídios para modificar aspectos relacionados à sua formação e prática profissional. Além do mais, terás a oportunidade de receber e dar apoio aos demais partícipes da rede, promovendo um debate constante para a resolução de problemas relacionados à inclusão escolar, de modo que todos sejam beneficiados.

Existem outras formas de analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral, como por meio de questionários, entre outros meios, mas, a opção por utilizar os procedimentos supracitados responde melhor à finalidade deste estudo.

A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Será garantido esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados por esta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação – de modo que sua identificação seja preservada. Para tanto, serão atribuídos nomes fictícios em detrimento aos nomes verdadeiros dos participantes. Informamos ainda que os dados coletados serão armazenados e mantidos em sigilo, de forma que só os pesquisadores envolvidos com esta pesquisa tenham acesso a esse material. A garantia de anonimato também será revelada nas publicações dos resultados em meios de comunicação e de produção científica.

Não haverá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Porém, caso haja custo de qualquer natureza, ele será ressarcido pelo pesquisador.

Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante terá direito às indenizações legalmente estabelecidas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

David dos Santos Calheiros
Pesquisador

Alessandra Bonorandi Dounis
Pesquisadora

Contato da Pesquisadora

Travessa Antônio Maciel de Oliveira, Nº: 341 / Apt. 602, Bairro: Ponta Verde
/CEP: 57035- 280/Maceió-AL /Telefone: (82) 98858-8581. Endereço eletrônico:
alessandra_dounis@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA FAMILIARES RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **REDE DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES**.

Você foi selecionado por ser um familiar responsável de um estudante com paralisia cerebral. Sua participação neste estudo não é obrigatória e, principalmente para seu caso que colaborará com esse trabalho, ela se somará como mais uma atividade de peso às demais.

O objetivo deste estudo é analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral.

O início das atividades desta pesquisa ocorrerá após aprovação na Plataforma Brasil e terminará em agosto de 2018.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em aderir a uma rede de apoio à inclusão escolar, que será constituída para este fim de pesquisa, cuja finalidade será apoiar a escolarização de estudantes com paralisia cerebral. Para tanto, deverá participar de reuniões coletivas, de periodicidade quinzenal ou naquela que melhor se ajustar ao grupo – com datas e horários pré-agendados de acordo com a disponibilidade de todos, para discutir e planejar com os demais partícipes da rede de apoio (professores dos estudantes com paralisia cerebral, gestores da escola e profissionais da saúde) ações que favoreçam tanto a melhora de da prática pedagógica docente, quanto o desempenho acadêmico dos estudantes. Será solicitado registros do processo de intervenção das ações planejadas pela rede de apoio, por meios de relatos escritos, fotos e filmagens. Esses registros serão analisados pelos demais membros da rede de apoio que oferecerão *feedback* do seu desempenho e outras sugestões de mudanças a fim de potencializar sua atuação no atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com paralisia cerebral.

A pesquisa será realizada em uma escola pública municipal de Maceió/Alagoas, que tenha em seu corpo discente estudantes com paralisia cerebral.

Serão realizadas apenas uma seção de aplicação dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, a saber: Roteiro de grupo focal: organização e funcionamento da rede de apoio (RGF-OFRA); Roteiro de grupo focal: identificação das demandas dos estudantes com paralisia cerebral (RGF-IDEPC); Roteiro de grupo focal: avaliação da rede de apoio (RGF-ARA). Os instrumentos serão aplicados com a mediação do pesquisador, que contará com um relator. As sessões de grupos focais serão gravadas por equipamentos de gravação de áudio e vídeo. Nos casos em que os participantes tiverem dificuldades para responder quaisquer perguntas dos instrumentos, o pesquisador estará disponível para sanar as dúvidas emergidas.

Em qualquer fase desta pesquisa e dela decorrente, os riscos ou desconfortos assumidos são os seguintes: de cansaço, de indisposição, de danos à dimensão emocional, moral ou social. Os riscos serão mais evidentes nos momentos em que você for questionado, acerca de como é a continuidade do processo de escolarização de seu filho(a) em casa, pelos demais participantes da rede de apoio, nas reuniões coletivas de grupo focal. Tais riscos serão minimizados por meio do oferecimento de um ambiente arejado, silencioso, com iluminação adequada e com restrição de

terceiros - com exceção das pessoas que estejam participando do grupo focal. Serão tomados cuidados para garantir um tratamento ético entre os participantes da rede. Antes de iniciar a intervenção, os participantes receberão instruções de como proceder durante sua ocorrência, como: manter sigilo absoluto sobre as informações transmitidas, respeitar a opinião dos demais participantes e evitar comentários desnecessários. Caso essas providências e precauções não sejam suficientes e a pesquisa lhe cause algum dano, seu direito de indenização será garantido (nexo causal comprovado).

Ao participar de uma rede de apoio, estarás integrando um grupo colaborativo que define ações pedagógicas, sociais, culturais, ambientais, dentre outras de seus filhos. Estarão aumentando o exercício da sua participação na escola, de modo que possas estar mais empoderado para tomar decisões e buscar melhores condições de escolarização para seu filho. Isso é extremamente benéfico e formador.

Existem outras formas de analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral, como por meio de questionários, entre outros meios. Mas, que a opção por utilizar grupos focais responde melhor à finalidade deste estudo.

A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Será garantido esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados por esta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação – de modo que sua identificação seja preservada. Para tanto, serão atribuídos códigos numéricos em detrimento aos nomes verdadeiros dos participantes. Informamos ainda que os dados coletados serão armazenados e mantidos em sigilo, de forma que só os pesquisadores envolvidos com esta pesquisa tenham acesso a esse material. A garantia de anonimato também será revelada nas publicações dos resultados em meios de comunicação e de produção científica.

Não haverá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Porém, caso haja custo de qualquer natureza, ele será ressarcido pelo pesquisador.

Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante terá direito às indenizações legalmente estabelecidas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

David dos Santos Calheiros
Pesquisador

Alessandra Bonorandi Dounis
Pesquisadora

Contato da Pesquisadora

Travessa Antônio Maciel de Oliveira, Nº: 341 / Apt. 602, Bairro: Ponta Verde
/CEP: 57035- 280/Maceió-AL /Telefone: (82) 98858-8581. Endereço eletrônico:
alessandra_dounis@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA GESTORES)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **REDE DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES**.

Você foi selecionado por ser gestor de uma escola que possui em seu corpo discente estudantes com paralisia cerebral. Sua participação neste estudo não é obrigatória e, principalmente para seu caso que colaborará com esse trabalho, ela se somará como mais uma atividade de peso às demais.

O objetivo deste estudo é analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral e de forma específica, apreender as significações de seus participantes acerca do processo de inclusão e da formação da própria rede.

O início das atividades desta pesquisa ocorrerá após aprovação na Plataforma Brasil e terminará em agosto de 2018.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em aderir a uma rede de apoio à inclusão escolar, que será constituída para este fim de pesquisa, cuja finalidade será apoiar a escolarização de estudantes com paralisia cerebral. Para tanto, deverá participar de reuniões coletivas, de periodicidade quinzenal ou naquela que melhor se ajustar ao grupo – com datas e horários pré-agendados de acordo com a disponibilidade de todos, para discutir e planejar com os demais partícipes da rede de apoio (professores dos estudantes com paralisia cerebral, familiares destes estudantes e profissionais da saúde) ações que favoreçam tanto a melhora de da prática pedagógica docente, quanto o desempenho acadêmico dos estudantes. Serão solicitados registros do processo de intervenção das ações planejadas pela rede de apoio, por meios de relatos escritos, fotos e filmagens. Esses registros serão analisados pelos demais membros da rede de apoio que oferecerão *feedback* do seu desempenho e outras sugestões de mudanças a fim de potencializar sua atuação no atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com paralisia cerebral.

A pesquisa será realizada em uma escola pública municipal de Maceió/Alagoas, que tenha em seu corpo discente estudantes com paralisia cerebral.

Para a execução da pesquisa, além das reuniões, serão realizados os seguintes procedimentos de coleta de dados, a saber: entrevista individual e entrevista coletiva com os componentes da rede. Os instrumentos serão aplicados com a mediação da pesquisadora. As entrevistas serão gravadas por equipamentos de gravação de áudio e vídeo. Nos casos em que os participantes tiverem dúvidas sobre sua participação em quaisquer procedimentos, a pesquisadora estará disponível para sanar as dúvidas emergidas.

Os riscos ou desconfortos resultantes da sua participação na pesquisa poderão estar relacionados: possibilidade de danos à dimensão emocional, moral ou social, em qualquer fase desta pesquisa e dela decorrente, sobretudo nos momentos em que sua atuação de gestor estiver sob análise pelos demais participantes da rede de apoio, nas entrevistas e reuniões coletivas. Tais riscos serão minimizados por meio do oferecimento de um ambiente arejado, silencioso, com iluminação adequada e com restrição de terceiros - com exceção das pessoas que estejam participando do grupo. Serão tomados cuidados para garantir um tratamento ético entre os participantes da

rede. Antes de iniciar a intervenção, os participantes receberão instruções de como proceder durante sua ocorrência, como: manter sigilo absoluto sobre as informações transmitidas, respeitar a opinião dos demais participantes e evitar comentários desnecessários. Caso essas providências e precauções não sejam suficientes e a pesquisa lhe cause algum dano, seu direito de indenização será garantido (nexo causal comprovado).

Ao participar de uma rede de apoio, estará integrando um grupo colaborativo que define ações pedagógicas, sociais, culturais, ambientais, dentre outras relacionadas a escolarização de estudantes com paralisia cerebral. Essa participação facultará ter um conhecimento mais próximo da realidade e das necessidades educacionais dessa população. Proporcionará maiores subsídios para buscar apoios intersetoriais e propor soluções que resolvam as demandas que interferem negativamente no processo de inclusão escolar. Além do mais, terão a oportunidade de receber e dar apoio aos demais partícipes da rede, promovendo um debate constante no âmbito escolar.

Existem outras formas de analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral, como por meio de questionários, entre outros meios, mas, a opção por utilizar os procedimentos supracitados responde melhor à finalidade deste estudo.

A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Será garantido esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados por esta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação – de modo que sua identificação seja preservada. Para tanto, serão atribuídos nomes fictícios em detrimento aos nomes verdadeiros dos participantes. Informamos ainda que os dados coletados serão armazenados e mantidos em sigilo, de forma que só os pesquisadores envolvidos com esta pesquisa tenham acesso a esse material. A garantia de anonimato também será revelada nas publicações dos resultados em meios de comunicação e de produção científica.

Não haverá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Porém, caso haja custo de qualquer natureza, ele será ressarcido pelo pesquisador.

Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante terá direito às indenizações legalmente estabelecidas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

David dos Santos Calheiros
Pesquisador

Alessandra Bonorandi Dounis
Pesquisadora

Contato da Pesquisadora

Travessa Antônio Maciel de Oliveira, Nº: 341 / Apt. 602, Bairro: Ponta Verde
/CEP: 57035- 280/Maceió-AL /Telefone: (82) 98858-8581. Endereço eletrônico:
alessandra_dounis@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA ESTAGIÁRIOS)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **REDE DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES**.

Você foi selecionado por ser estagiária como apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral. Sua participação neste estudo não é obrigatória e, principalmente para seu caso que colaborará com esse trabalho, ela se somará como mais uma atividade de peso às demais.

O objetivo deste estudo é analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral e de forma específica, apreender as significações de seus participantes acerca do processo de inclusão e da formação da própria rede.

O início das atividades desta pesquisa ocorrerá após aprovação na Plataforma Brasil e terminará em agosto de 2018.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em aderir a uma rede de apoio à inclusão escolar, que será constituída para este fim de pesquisa, cuja finalidade será apoiar a escolarização de estudantes com paralisia cerebral. Para tanto, deverá participar de encontros de formação, reuniões coletivas, de periodicidade quinzenal ou naquela que melhor se ajustar ao grupo – com datas e horários pré-agendados de acordo com a disponibilidade de todos, para discutir e planejar com os demais partícipes da rede de apoio (professores, familiares responsáveis pelos estudantes, gestores da escola e profissionais da saúde) ações que favoreçam tanto a melhora de sua prática pedagógica, quanto o desempenho acadêmico dos estudantes. Serão solicitados registros do processo de intervenção das ações planejadas pela rede de apoio, por meios de relatos escritos, fotos e filmagens. Esses registros serão analisados pelos demais membros da rede de apoio que oferecerão *feedback* do seu desempenho e outras sugestões de mudanças a fim de potencializar sua prática para o atendimento das necessidades dos estudantes com paralisia cerebral.

A pesquisa será realizada em uma escola pública municipal de Maceió/Alagoas, que tenha em seu corpo discente estudantes com paralisia cerebral.

Para a execução da pesquisa, além dos encontros de formação e reuniões, serão realizados os seguintes procedimentos de coleta de dados, a saber: entrevista individual, entrevista coletiva com os componentes da rede, autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. Os instrumentos serão aplicados com a mediação da pesquisadora. As entrevistas e as sessões de autoconfrontação serão gravadas por equipamentos de gravação de áudio e vídeo. Nos casos em que os participantes tiverem dúvidas sobre sua participação em quaisquer procedimentos, a pesquisadora estará disponível para sanar as dúvidas emergidas.

O risco oferecido por esta pesquisa é de um possível desconforto psicológico, como o distúrbio emocional, de cansaço, de indisposição, que poderá sentir em qualquer fase de participação na pesquisa, especialmente quando sua prática estiver sendo analisada pelos demais participantes da rede de apoio, nas entrevistas e reuniões coletivas ou sessões de autoconfrontação. Tais riscos serão minimizados por meio do oferecimento de um ambiente arejado, silencioso, com iluminação adequada e com restrição de terceiros - com exceção das pessoas que estejam participando do

grupo. Caso essas providências e precauções não sejam suficientes e a pesquisa lhe cause algum dano, seu direito de indenização será garantido.

Ao participar de uma rede de apoio, estarás integrando um grupo colaborativo que define ações pedagógicas, sociais, culturais, ambientais, dentre outras. Por meio desta participação, poderás refletir sobre a condição da sua ação frente escolarização de estudantes com paralisia cerebral. Com isso, terás mais subsídios para modificar aspectos relacionados à sua formação e prática profissional. Além do mais, terás a oportunidade de receber e dar apoio aos demais partícipes da rede, promovendo um debate constante para a resolução de problemas relacionados à inclusão escolar, de modo que todos sejam beneficiados.

Existem outras formas de analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral, como por meio de questionários, entre outros meios, mas, a opção por utilizar os procedimentos supracitados responde melhor à finalidade deste estudo.

A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Será garantido esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados por esta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação – de modo que sua identificação seja preservada. Para tanto, serão atribuídos nomes fictícios em detrimento aos nomes verdadeiros dos participantes. Informamos ainda que os dados coletados serão armazenados e mantidos em sigilo, de forma que só os pesquisadores envolvidos com esta pesquisa tenham acesso a esse material. A garantia de anonimato também será revelada nas publicações dos resultados em meios de comunicação e de produção científica.

Não haverá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Porém, caso haja custo de qualquer natureza, ele será ressarcido pelo pesquisador.

Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante terá direito às indenizações legalmente estabelecidas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

David dos Santos Calheiros
Pesquisador

Alessandra Bonorandi Dounis
Pesquisadora

Contato da Pesquisadora

Travessa Antônio Maciel de Oliveira, Nº: 341 / Apt. 602, Bairro: Ponta Verde
/CEP: 57035- 280/Maceió-AL /Telefone: (82) 98858-8581. Endereço eletrônico:
alessandra_dounis@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia

Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil.
Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE F

Quadro 04: Resumo do material transcrito e selecionado para análise.

2017			
Procedimento	Data	Participantes	Número de páginas
Reunião inicial de pactuação com a rede	Abril 2017	David, Adélia, Cíntia e Vânia	10
Reunião primeiro dia de aula	04/04/2017	David, Marina e Vânia	06
Reunião com a professora do AEE do CMEI	10/05/2017	David, Alessandra, Paula e Vânia	06
Reunião da rede	24/05/2017	David, Alessandra, Virgínia, Helena e Vânia	05
Reunião de Planejamento	05/06/2017	David, Alessandra, Cíntia e Vânia	12
Reunião de Pactuação com a Rede	04/09/2017	David, Adélia, Cíntia, Virgínia e Cecília	19
Reunião de Pactuação com a Rede	04/10/2017	David, Alessandra, Adélia, Cíntia, Virgínia e Cecília	12
Sessão Reflexiva	16/11/2017	Alessandra, David e Vânia	02
Formação da Equipe Escolar – Oficina de Planejamento	30/11/2017	David, Alessandra, Adélia, Cíntia, Virgínia, Cecília, Vânia, Rosineide, Conceição, Carla e mais três professoras da escola	17
Consultoria Colaborativa	15/12/2017	David, Alessandra e Vânia	14
Entrevista Coletiva	Jan 208	Adélia, Cíntia, Virgínia, Cecília e Vânia	24
Entrevista individual/Consultoria Colaborativa	23/03/2018	Alessandra e Carla	23
Consultoria Colaborativa	20/04/2018	Alessandra, Carla e Isabela	28

Consultoria Colaborativa	27/04/2018	Alessandra, Carla e Isabela	02
Reunião de Pactuação com a Rede	18/05/2018	Alessandra, Carla, Isabela, Adélia, Cíntia e Amália	48
Consultoria Colaborativa	08/06/2018	Alessandra, Carla, Isabela, Cíntia e Conceição	22
Reunião de Pactuação com a Rede	04/09/2018	Alessandra, Virgínia, Isabela, Adélia, Cíntia e Amália	34
Autoconfrontação Simples	14/09/2018	Alessandra e Carla	36
Consultoria Colaborativa	03/10/2018	Alessandra, Carla, Iracema, Adélia e Conceição	38
Reunião de Pactuação com a Rede	04/10/2018	Alessandra, Virgínia, Cecília, Adélia, Cíntia e Iracema	18
Consultoria Colaborativa	18/10/2018	Alessandra, Carla e Simone	37
Sessão Reflexiva	08/11/2018	Alessandra, Carla, Simone, Adélia, Cíntia e Amália	37
Autoconfrontação Simples	23/11/2018	Alessandra e Carla	15
Formação da Equipe Escolar	28/11/2018	Alessandra, Virgínia, Adélia, Cíntia, Amália, Iracema, professor de educação física e mais quatro professoras da escola	02
Total		454 páginas	

APÊNDICE G

Quadro 06. Proposta de análise da dimensão subjetiva da rede. Fonte: Autora.

Objetivo Específico	Analisar a Dimensão Subjetiva na qual se constituem as significações acerca da pessoa com deficiência e do processo de inclusão escolar pelos participantes da rede de apoio à inclusão de uma estudante com Paralisia Cerebral
Procedimento de Análise	Núcleos de Significação Aguiar e Ozella (2006; 2013)
Categorias de Análise	Mediação; Sentidos e Significados; Necessidades e Motivos; Atividade e Consciência; Contradição; Historicidade.
Referenciais Teóricos subjacentes	Modelos Médico e Social de deficiência; Educação Especial; Inclusão Escolar; Formação Profissional para a inclusão.
Autores de referência	Aguiar et. al. (2009); Aguiar e Ozella (2006; 2013); Aguiar, Soares e Machado (2015); Aranha (2015); Aranha e Aguiar (2016); González Rey (2012); Mendes (2006; 2010); Soares (2011); Vigotski (1997; 2010)

Quadro 07 – Proposta de análise do processo colaborativo como instrumento e resultado. Fonte: Autora

Objetivos Específico	Analisar os procedimentos do processo colaborativo para a composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral como mediadores da constituição de zonas de desenvolvimento iminentes coletivas com relação à educação inclusiva.
Categorias de Análise	Mediação; Atividade e Consciência; Real da Atividade; Mediação; Zona de Desenvolvimento Iminente.

Referenciais Teóricos subjacentes	Pesquisa Colaborativa; Consultoria Colaborativa; Formação profissional; Rede de apoio.
Autores de referência	Ibiapina (2008; 2016); Marx e Engels (1999); Mendes; Almeida e Toyoda (2011); Newman e Holzman (2014); Stainback e Stainback (1999); Vigotski (1996; 1997; 2010).

ANEXO

Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REDE DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador: David dos Santos Calheiros

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49653715.8.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.403.252

Apresentação do Projeto:

Projeto de doutorado que não conta com apoio financeiro externo. A pesquisa será realizada em uma escola pública da cidade de Maceió/Alagoas e destina-se a propor a formação de uma rede apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral, formado pelos estudantes, familiares, gestores, professores e profissionais da saúde. A ideia é de que essa constituição do grupo e a dinâmica do mesmo sejam desenvolvidas colaborativamente. A metodologia fundamenta-se na perspectiva qualitativa. Serão considerados os seguintes dados: diários de campo, relatórios de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com paralisia cerebral e transcrições das reuniões de grupo focal. Os resultados obtidos serão tratados através da técnica de análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos claros e bem delineados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

1. Avaliação dos riscos realizada para cada sujeito/grupo participante da pesquisa: ok
2. Serviço de atendimento psicológico para comunidade externa retirado do projeto: ok
3. Benefícios apontados para os grupos: ok

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.403.252

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em relação às considerações feitas na primeira versão:

1. Quantas escolas afinal participariam do projeto?? Esclarecido.
2. 10 sujeitos participarão: isso não foi apontado com detalhe, mas não há prejuízo em relação à questão ética.
3. Cronograma ok
4. Instrumentos de pesquisa revistos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLEs:

1. sobre o horário: sugestão incorporada.
2. sobre os custos: sugestão incorporada.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências e solicitações foram acatadas pelo pesquisador.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_575613.pdf	02/12/2015 08:53:52		Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_escola.pdf	02/12/2015 08:50:09	David dos Santos Calheiros	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_autorizacao.pdf	02/12/2015 08:49:10	David dos Santos Calheiros	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	02/12/2015 08:48:39	David dos Santos Calheiros	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_D.docx	02/12/2015 08:46:50	David dos Santos Calheiros	Acelto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.403.252

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_C.docx	02/12/2015 08:46:39	David dos Santos Calheiros	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_B.docx	02/12/2015 08:46:31	David dos Santos Calheiros	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_A.docx	02/12/2015 08:46:19	David dos Santos Calheiros	Acelto
Outros	APENDICE_G.docx	02/12/2015 08:43:00	David dos Santos Calheiros	Acelto
Outros	APENDICE_F.docx	02/12/2015 08:42:37	David dos Santos Calheiros	Acelto
Outros	APENDICE_E.docx	02/12/2015 08:42:06	David dos Santos Calheiros	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/09/2015 10:39:43	David dos Santos Calheiros	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 04 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br