

A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO¹

SCHOOL SOCIAL SUBJECTIVITY AND THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH ATYPICAL DEVELOPMENT

Geandra Cláudia Silva SANTOS²
Albertina Mitjáns MARTÍNEZ³

RESUMO: a presente pesquisa objetivou analisar os principais elementos da subjetividade social de uma instituição de ensino público, para refletir sobre os desafios concretos a serem enfrentados ante a inclusão escolar de alunos com desenvolvimento atípico. A inclusão escolar constitui-se um desafio de natureza organizacional, política, pedagógica, cultural e subjetiva dos atores e das instituições que compõem os sistemas de ensino. A subjetividade social, uma das categorias centrais da Teoria da subjetividade, é o arcabouço teórico definido para fundamentar este estudo. Para atingir o objetivo proposto, optamos pela Epistemologia Qualitativa com o propósito de ancorar as construções teórico-metodológicas. A pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso, que correspondeu ao acompanhamento da experiência pedagógica de uma escola pública de ensino fundamental. Optamos por instrumentos escritos e não escritos, dentre os quais citamos: entrevista, dinâmica conversacionais, observações, análise dos documentos da escola. Participaram da investigação membros do núcleo gestor e professores da escola. Tendo em vista o estudo de caso analisado, entendemos que a tendência dominante da subjetividade social da instituição de ensino mostrou-se desfavorável ao enfrentamento dos desafios propostos pela educação inclusiva à escola. Concluímos, assim, que o enfrentamento dessa realidade requer uma produção de sentidos subjetivos dos atores da escola que favoreça repensar concepções e ações educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão Escolar. Psicologia do Desenvolvimento.

ABSTRACT: This study was carried out to analyze the main elements of social subjectivity in a public educational institution, to reflect on the concrete challenges to be confronted in the school inclusion of students with atypical development. School inclusion is a challenge diverse nature that compose the educational systems: organizational, political, pedagogical, cultural and subjective actors and institutions. Social subjectivity, one of the central categories of the subjectivity theory, is the theoretical framework defined to support this study. We chose, to achieve this purpose, the Qualitative Epistemology in order to anchor the theoretical and methodological construction. The research was conducted through case study, which corresponded to following the teaching experience of a public elementary school. We choose to written and unwritten instruments, among which we mention: interview, conversational dynamics, observations, analysis of school documents. School management members and teachers participated in the investigation. Regarding of the case study analysis, we believe that the dominant trend of social subjectivity of educational institutions proved to be unfavorable to face the challenges posed by inclusive education to school. In conclusion, we identified that confronting this reality requires a production of subjective senses on school factors, which favors rethinking conceptions and educational activities.

KEYWORDS: Special Education. School inclusion. Psychology of Development.

¹ Subvenção: Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200008>

² Docente do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Ceará, Brasil. geandra.santos@uece.br

³ Docente Associada da Universidade Nacional de Brasília – UnB. Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos. Campus Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF, Brasil. amitjans49@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma perspectiva educacional inclusiva, cujo foco central é a transformação das instituições escolares em espaços para atender aos alunos com diferentes condições de vida e necessidades educacionais, reclama o compromisso efetivo da administração pública, para que se empenhe na formulação de políticas que sejam capazes de romper com a estrutura excludente da escola.

Nesse contexto, inscrevem-se os alunos com desenvolvimento atípico⁴, os quais, na realidade brasileira, têm garantido seu direito à educação, por meio da matrícula no ensino comum e no atendimento educacional especializado, a partir das conquistas consolidadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N° 9394/96. O atendimento educacional especializado, realizado nas salas de recursos multifuncionais, formato central da educação especial no escopo das políticas inclusivas, tornou-se a expressão mais representativa da educação inclusiva na escola pública brasileira. Esse atendimento tem por objetivo complementar ou suplementar a escolarização, tendo garantido as condições físicas, materiais, pedagógicas e profissionais necessárias à sua realização adequada (BRASIL, 2009). De forma articulada ao atendimento educacional especializado, cabe aos sistemas de ensino garantir pleno acesso e participação do estudante no ensino regular (BRASIL, 2010, 2011).

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2013 (BRASIL, 2013), houve um crescimento de 4,5% no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação entre anos letivos de 2012 e 2013. Com relação ao número de matrículas nas salas comuns no período de 2007 a 2013, o censo demonstra que houve evolução significativa no ensino comum, passando de 348.470 para 648.921 matrículas, nos respectivos anos. Os dados do censo revelam que cada vez mais instituições de ensino e seus profissionais estarão se deparando com a tarefa de trabalhar com alunos que têm desenvolvimento atípico na educação básica, ao passo que tem se avolumado os problemas dentro das escolas, oriundas das contradições entre a perspectiva inclusiva veiculada pelas políticas educacionais e a estruturação da instituição escolar e suas práticas.

A respeito do desafio em que se transformou a inclusão escolar, Mitjans Martínez (2005, p.97) alerta que uma concepção restrita de inclusão:

[...] resulta perigosa porque não contribui para enxergar a magnitude das mudanças que devem ser promovidas na instituição escolar para satisfazer as necessidades educacionais dos mais diversos grupos de alunos e indiretamente dificulta a adoção das estratégias de ação inovadoras necessárias para fazer a inclusão possível.

Ampliando a discussão, Tunes e Bartholo (2006, p.135) apontam a necessidade de reflexões mais atentas, pois a “[...] tomada de posição requer que se conheça, antes, o porquê e o para quê do processo de inclusão. Somente assim, torna-se possível uma compreensão das formas que se adotam ou que se deveriam adotar na sua im-

⁴ O termo desenvolvimento atípico foi formulado por Vigotski (1995a, 1995b), para designar o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores prejudicado pela deficiência. Esse termo é empregado por alguns autores vinculados à Teoria Histórico-cultural.

plementação” e dos papéis que vão sendo incorporados pelos sujeitos envolvidos na construção da realidade.

Skliar (2006, p.27) ao discutir sobre o assunto afirma que não se trata de “[...] deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos da alteridade anormal”. Trata-se, portanto, de assumir um projeto pedagógico que questione efetivamente a padronização das concepções, das diretrizes, dos mecanismos e meios, das ações que se configuram como obstáculos à (re)criação de possibilidades de todos os alunos aprenderem na escola.

Gomes e González Rey (2007) propõem romper com a perspectiva dicotômica vigente na educação escolar brasileira, para se atingir um olhar mais complexo das situações e demandas oriundas do processo de inclusão escolar, resgatando, primordialmente, a articulação entre a dimensão individual e coletiva, pois constituem mutuamente os sujeitos e os contextos sociais.

Albuquerque e Mitjans Martínez (2012), ao estudarem a subjetividade social de uma escola pública do Distrito Federal, constataram que a instituição se destacava positivamente em relação às outras, na construção de práticas educativas inclusivas graças à presença de elementos favoráveis identificados na sua configuração subjetiva: o compromisso do grupo de profissionais com a participação coletiva, os ideais democráticos e a relação de respeito e amizade entre os profissionais da escola. Por outro lado, a concepção limitada de inclusão dos profissionais e a predominância de valores inclusivos pautados na aceitação da diferença, sem considerarem as possibilidades de aprendizagem dos alunos com desenvolvimento atípico, traduzem-se em contradições que criam barreiras ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva.

Diante disso, percebe-se que as dimensões que tecem a trama da educação inclusiva são múltiplas e se expressam em desafios de natureza organizacional, política, pedagógica, cultural e subjetiva dos atores e das instituições que compõem os sistemas de ensino. Assim, esse trabalho teve como objetivo analisar os principais elementos da subjetividade social de uma instituição de ensino público, para refletir sobre os desafios concretos a serem enfrentados ante à inclusão escolar de alunos com desenvolvimento atípico. O presente trabalho integra as construções oriundas da pesquisa “*A produção subjetiva do professor e a organização do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado*”.

Para alicerçar este estudo, foi tomada como teoria de base a subjetividade social, que é uma das categorias centrais da teoria da subjetividade de González Rey, arcabouço teórico que fundamentou as construções do presente estudo. A subjetividade é compreendida como um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, nos planos individual e social (GONZÁLEZ REY, 2002). Os sentidos subjetivos representam:

[...] um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca sem que um seja causa do outro, provocando constantes

e imprevisíveis desdobramentos que levam as novas configurações de sentido subjetivo [...] (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 34).

O sentido subjetivo é uma unidade cuja natureza transgressora subverte a racionalidade, participando de processos conscientes e não conscientes, com conteúdo e forma constituídos pela emocionalidade desencadeada no sujeito, por força das relações estabelecidas, no contexto sociocultural em articulação com sua própria constituição subjetiva. Essa unidade organiza-se em configurações subjetivas, que consistem em formações psicológicas complexas, caracterizadoras das formas relativamente estáveis de organização singular dos sentidos subjetivos. O sujeito, nessa teoria, é concebido como um indivíduo que adota posições próprias, atuando conscientemente, responsabilizando-se por seu comportamento e comprometendo-se com as emoções e as ideias que compõem a sua produção de sentidos, nos diversos espaços sociais em que se insere (GONZÁLEZ REY, 2004).

Isso revela que o “caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.24). Com efeito, a subjetividade constitui-se mutuamente no plano individual (subjetividade individual) e no plano social (subjetividade social).

A subjetividade individual é constituída pela articulação entre sujeito e personalidade, constituída como sistema aberto composto de uma plasticidade que permite a auto-organização do movimento psíquico, forjado nas experiências culturais configuradas em redes, cujos desdobramentos podem ser produtores de novos sentidos subjetivos, para o sujeito e o contexto social (SANTOS, 2010). Diante de vivências contraditórias, o sujeito tem oportunidade de reconstruir não somente as experiências, mas também os sentidos subjetivos relacionados ao mundo e a si mesmo. As contradições funcionam como forças motrizes, podendo mobilizar o desenvolvimento da constituição subjetiva, desde que resulte de forte apelo emocional (GONZÁLEZ REY, 1995). Nesse sentido, a mobilização dos sujeitos para atuarem na realidade está relacionada à qualidade das emoções envolvidas na situação vivenciada e nas relações estabelecidas.

Assim, a subjetividade individual é uma produção gerada nas relações sociais estabelecidas nos espaços de ação dos sujeitos, na trama de uma determinada subjetividade social, bem como oriunda das marcas de outras experiências de vida, que são subjetivadas, de modo singular, na trajetória histórica de cada um deles. A subjetividade social, por sua vez, é a dimensão subjetiva que se produz na sociedade, vinculando, em cada contexto social, um conjunto de sentidos subjetivos de diferentes procedências que se integra na configuração diferenciada (GONZÁLEZ REY, 2003) de uma instituição, de um grupo, de uma comunidade. As formas diferenciadas de organização da subjetividade social “[...] expressam a síntese, em nível simbólico e de sentido subjetivo, do conjunto de aspectos objetivos, micro e macro, que se articulam no funcionamento social” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.24).

A subjetividade social da escola, segundo González Rey (2004), é um exemplo da integração de diferentes elementos de sentido procedentes de outros campos da subjetividade social (gênero, familiares, socioeconômicos etc...), que se inscrevem na configuração única da produção subjetiva atual da instituição, articulada às interações desenvolvidas por seus inte-

grantes. O estudo da subjetividade social da escola vem se estabelecendo como campo profícuo às reflexões e às construções teóricas a respeito da organização e gestão do trabalho pedagógico na escola básica, ante às políticas públicas educacionais (MARTINS, 2015; ALBUQUERQUE; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; SANTOS, 2010), bem como os desafios do exercício da docência (GALLERT, 2010).

Na sequência, explicitaremos nossa opção teórico-metodológica e, posteriormente, apresentaremos um estudo de caso, que contempla a análise da subjetividade social de uma escola pública, com vistas à problematização dos elementos principais que compõem o seu repertório subjetivo frente à inclusão de alunos com desenvolvimento atípico no processo de escolarização.

2 MÉTODO

Para atingir o objetivo proposto, optamos pela Epistemologia Qualitativa elaborada por González Rey (2002, 2005) para o estudo da subjetividade, com o propósito de ancorar as construções teórico-metodológicas. A Epistemologia Qualitativa se expressa nos seguintes princípios norteadores: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação e diálogo e a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico.

A pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso, que correspondeu ao acompanhamento da experiência pedagógica de uma escola pública municipal. A instituição de ensino em tela funciona na zona urbana de uma cidade de pequeno porte, situada no interior do Estado do Ceará. Tem como público-alvo os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, e da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite. A escola tem uma sala de recursos multifuncionais que atende, além de seus alunos, aqueles matriculados em outra escola localizada no seu entorno.

Na escola, em 2014, estavam matriculados 291 alunos, sendo 11 alunos com desenvolvimento atípico. Esses alunos foram avaliados pelos profissionais de um centro especializado, que definiu a hipótese-diagnóstica de cada um, a partir de encaminhamento oficial da escola.

Os integrantes da instituição escolar que participaram na investigação foram os profissionais da direção e da coordenação pedagógica, professoras das salas de aula comum e professora da sala de recursos multifuncional.

Fizemos opção pelos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista semiestruturada, dinâmica conversacional, observação, análise de documentos da escola. Os instrumentos foram aplicados de acordo com o processo de construção das informações e das oportunidades definidas no contato com os sujeitos da pesquisa. Realizamos entrevista semiestruturada com os profissionais da direção, da coordenação pedagógica e da sala de recursos multifuncionais, que também participaram das dinâmicas conversacionais desenvolvidas com os professores das salas de aula comum, em diferentes momentos das visitas à escola.

Iniciamos a aplicação dos instrumentos, por meio das entrevistas, que foram substituídas pelas dinâmicas conversacionais. As observações ocorreram nos diferentes espaços e situações da escola, tais como: aulas, atendimentos individualizados, encontros de formação e

planejamento, festividades, recreio, reunião com o centro especializado, dentre outros. Vale explicar que as dinâmicas conversacionais e as observações foram realizadas durante toda a investigação. Houve o registro das observações e comentários a respeito das entrevistas e dinâmicas conversacionais em um diário de campo, durante todo o percurso de investigação. A análise de documentos incidiu sobre o projeto pedagógico da escola, que inclui a proposta curricular.

A análise das informações foi organizada como um processo contínuo de interpretação e construção de conhecimentos teóricos, desenvolvida no processo de investigação. A partir das informações produzidas no campo de estudo, por meio da aplicação dos instrumentos, elaboramos indicadores, que resultaram na formulação de hipóteses articuladas em núcleos de sentido, constantemente renovadas por reflexões subjacentes à produção teórica em curso.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir analisaremos os principais elementos que constituem a subjetividade social da escola, visando a compreender os desafios emergentes dessa produção subjetiva, frente ao processo de inclusão dos alunos com desenvolvimento atípico.

3.1 SENTIMENTO DE ORGULHO DOS PROFISSIONAIS PELO RECONHECIMENTO SOCIAL DA ESCOLA

A instituição tem se destacado com resultados promissores nas avaliações externas de larga escala realizadas no município, além dos mecanismos avaliativos criados pela escola, para diagnosticar a aquisição da leitura e da escrita dos alunos. Os gestores da escola demonstraram uma postura entusiasta com os indicadores atingidos, pois representam o êxito do trabalho desenvolvido pelo grupo de trabalho. O sentimento de orgulho é compartilhado pelos professores e funcionários, haja vista que, durante o ano letivo de 2014, a escola foi alvo de constante solicitação de vagas para matricular novos alunos.

Essa realidade pode ser identificada em diversos momentos da entrevista realizada com o coordenador pedagógico, que, ao avaliar o trabalho desenvolvido na escola, a partir do ano de seu ingresso para exercer a referida função, ressaltou com satisfação a sua participação no crescimento dos indicadores de desempenho dos alunos nas avaliações: “[...] devido ao meu trabalho, minha dedicação, com certeza, os índices melhoraram. Se a gente analisar de 2009 para 2013 [...] é só uma linha de crescimento, e eu acho que tudo isso é voltado não só para mim, mas também para a equipe”. Em outro trecho da entrevista, ao ser indagado sobre a sua contribuição à educação dos alunos com desenvolvimento atípico, ele reitera o que mencionou, acrescentando novos elementos: “[...] tá aí, o exemplo é o IDEB⁵, quando eu cheguei tava dois ponto seis, agora, nós estamos quatro ponto nove, a meta pra 2016 que nós projetamos, nós atingimos esse ano [...]”.

Contraditoriamente, os indicadores que geram orgulho e satisfação na comunidade escolar, acabam por ameaçar a construção de uma escola inclusiva, visto que a centralidade dada às práticas de avaliação externa na escola tem, de certo modo, secundarizado as ações avaliativas desenvolvidas no cotidiano do trabalho didático do professor.

⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

A escola é reconhecida socialmente também pelo trabalho realizado pela professora da sala de recursos multifuncionais, configurando-se como referência na área de educação especial no município. Há uma confiança generalizada na competência e no compromisso da professora do atendimento educacional especializado, por parte da comunidade escolar, gerando sobrecarga de trabalho e responsabilidades, que deveriam ser compartilhadas entre os profissionais da escola.

3.2 REPRESENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ANEXO DA ESCOLA

A representação do atendimento educacional especializado como anexo da escola é um elemento da subjetividade social da escola em foco, mas também é compartilhada pela comunidade das outras instituições de ensino do município que têm sala de recursos multifuncionais. Um indicador para exemplificar é o fato de todas as salas de recursos multifuncionais das escolas municipais terem sido construídas no final da área física, em um espaço que a torna desconectada do restante da estrutura do edifício, como se fosse um ambiente à parte do conjunto da obra, inclusive, resultando em algumas barreiras arquitetônicas.

Além disso, observamos que a área padrão das salas de recursos multifuncionais é pequena, apesar das escolas disporem de espaço físico livre. No mesmo período de construção dessas salas, foram construídas as dependências onde funcionam os laboratórios de informática, espaços mais acessíveis e privilegiados na estrutura física e funcional das instituições, expressando a valoração diferenciada dada aos serviços educacionais disponibilizados.

Outro indicador relacionado à estrutura física da escola diz respeito às intervenções realizadas no edifício para solucionar as barreiras arquitetônicas existentes, visto que a instituição foi construída na década de 1980, época em que a acessibilidade não se configurava como temática importante no contexto educacional brasileiro. Pelo que podemos examinar, todas as reformas executadas (construção de rampas, alargamento de portas, adaptação dos banheiros etc.) descumprem as orientações previstas nas Normas Técnicas Brasileiras de Acessibilidade – ABNT, NBR 9050 (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009).

A importância de cada espaço dentro da escola vincula-se às ações a serem desenvolvidas, tendo em vista o papel que ocupam nas políticas públicas, como marcas do projeto político-pedagógico vigente na cultura legitimada nas ações, bem como na cultura da escola e nos sentidos subjetivos dos gestores educacionais envolvidos com a questão. Assim como Alves (1998) entende o espaço como materialização do currículo, Viñao Frago e Escolano (2001, p.45) chamam atenção para a relação intencional existente entre a arquitetura da escola e suas finalidades educacionais: “[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta”.

A configuração do espaço da escola fez emergir reflexões em função da condição de pertencimento que a professora do atendimento educacional especializado busca requerer, quando fala da necessidade do serviço especializado ser incluído como parte da instituição:

[...] a gente vê que não é fácil, o desafio é enorme e que estar na escola, quer dizer, não é você estar só aqui dentro dessa sala, é uma comunidade escolar, o AEE é fazer parte dessa escola, nós precisamos nos sentir fazendo parte dessa escola. Por que se o AEE, não se sentir incluído, não se sentir parte dessa escola, como é que o AEE excluído vai poder incluir?

A indagação da professora coaduna com a ideia de Gomes e González Rey (2007) ao reconhecerem a importância de imprimir uma visão complexa à realidade educacional, capaz de superar dicotomias, tais como essa mencionada pela professora do atendimento educacional especializado, visando a romper com a fragmentação e o isolamento que resulta na fragilização das iniciativas dentro da escola.

3.3 RESPONSABILIZAÇÃO DA PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PELO ALUNO COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

A responsabilização do professor do atendimento educacional especializado com a educação do aluno com desenvolvimento atípico na escola foi identificada como preponderante na instituição de ensino investigada. Não obstante o trabalho de sensibilização, orientação e compartilhamento das atividades educativas e de cuidado realizado pela professora do atendimento educacional especializado, constatamos que os alunos com desenvolvimento atípico acabam ficando na incumbência dela.

Essa concepção converte o papel do atendimento educacional especializado, que tem função complementar ou suplementar ao ensino comum, em classe especial, visão típica do paradigma integracionista de educação, ainda sensivelmente arraigada na subjetividade social das escolas. Podemos exemplificar com um indicador gerado, por meio da fala de uma professora da sala comum, que comenta sobre os avanços de uma aluna com desenvolvimento atípico, em um dos momentos de formação continuada na escola. A professora responsabiliza o avanço da aluna com desenvolvimento atípico inteiramente ao trabalho realizado pela professora do atendimento educacional especializado, sem fazer menção alguma a sua participação no processo, apesar de atuar com a aluna também.

Na entrevista realizada com a diretora da escola, identificamos vários trechos que respaldam a construção em discussão, notadamente, a centralização das iniciativas pedagógicas no trabalho da professora do atendimento educacional especializado. Indagada se a escola estava preparada para trabalhar na perspectiva inclusiva, a diretora respondeu de modo enfático: “se não existisse a professora da sala multifuncional, não estava preparada mesmo, não. Só funciona porque tem professor preparado pra ajudar a quem não está preparado”. Em outro momento, quando foi provocada a opinar sobre a realidade da inclusão na escola sem a sala de recursos multifuncionais, a diretora falou com firmeza: “Não tinha. [...] não sei se é por que tenho uma professora aqui que é exemplar, pra mim ela é assim um supervisor mesmo, ela sabe transmitir ao professor, ela faz o professor da sala regular se conscientizar do seu papel [...]”.

Outro indicador que retrata o elemento da subjetividade em discussão corresponde ao precário engajamento dos membros do núcleo gestor da escola nos encontros de formação organizados pela professora do atendimento educacional especializado, bem como no planejamento de ensino semanal. Observamos que os gestores, frequentemente, ou se ausentavam

antes do término dos encontros, ou ficavam presentes sem contribuir efetivamente na atividade em curso.

Na análise do Projeto Político Pedagógico da escola (2014) foi possível perceber que, embora, na justificativa do documento, a escola considere que atua na perspectiva inclusiva, constatamos que as metas e ações definidas para esse fim resumem-se ao âmbito das atividades a serem desenvolvidas pela professora do atendimento educacional especializado, junto aos alunos, aos outros profissionais e à família. Vejamos a seguir a meta que menciona os alunos com desenvolvimento atípico no documento:

- e) META: Adotar ações que atendam às necessidades específicas dos alunos especiais. AÇÕES:
- Disponibilizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE na sala de recursos multifuncionais;
 - Elaborar o plano de trabalho contemplando as necessidades individuais dos alunos;
 - Oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das salas regulares;
 - Fornecer orientações referentes à Educação Especial à comunidade escolar;
 - Promover terapia de grupo com os pais dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD;
 - Criar parcerias com outras instituições. (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2014, p.13).

Algumas ações citadas ultrapassam o espaço da sala de recursos multifuncionais, mas continuam na abrangência das atribuições do professor especializado, confirmando que as iniciativas pedagógicas devem partir desse profissional. Ademais, verificamos que o projeto político pedagógico discorre a respeito da flexibilidade e da adaptação curricular, por meio de citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sem que isso se converta em elemento constitutivo da proposta curricular presente no documento.

Indiscutivelmente, a adaptação curricular configura-se como uma alternativa pedagógica necessária ao acesso e à participação efetiva dos alunos com desenvolvimento atípico no processo de escolarização, haja vista a estrutura padronizada e excludente do currículo escolar. Contudo, devemos considerar que exige um comprometimento integrado dos profissionais, notadamente, dos professores da sala comum e do atendimento educacional especializado, subsidiado por uma avaliação como prática investigativa (ESTEBAN, 2002). A avaliação deve ser capaz de identificar e validar pedagogicamente, por meio da organização didática, os diferentes ritmos e estratégias de aprendizagem dos alunos. A investigação em foco aponta que existem grandes dificuldades no tocante ao trabalho coletivo e à construção de práticas avaliativas inclusivas, principalmente, se consideramos o contexto da cultura do desempenho materializada nas escolas, por meio dos sistemas de avaliação externa em larga escala.

3.4 VALORIZAÇÃO DA CULTURA DO DESEMPENHO COMO FOCO CENTRAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação educacional nos últimos anos está profundamente implicada em um contexto de credenciamento e controle (ESTEBAN, 2009), comprometendo os avanços responsáveis pela elaboração de perspectivas alternativas aos modelos hegemônicos (pedagogia tradicional e tecnicista) na história da educação. A avaliação externa de larga escala assumiu papel estratégico nas reformas educacionais em todo o mundo, no lastro do ajuste estrutural

produzido pelo advento do capitalismo neoliberal na sociedade, a partir dos anos de 1990, com grande repercussão nas economias dependentes.

No caso do Brasil, a avaliação tem se expandido e se intensificado no cotidiano das práticas pedagógicas das escolas, como marcador da eficiência e eficácia dos sistemas de ensino, sobretudo, voltado à verificação da produtividade das instituições escolares e de seus professores. Nesse cenário, foram criados mecanismos de premiação para brindar os melhores desempenhos, como forma de estimular os atores educacionais a trabalharem em função do avanço dos indicadores produzidos pela avaliação, reforçando a sua natureza quantitativa e meritocrática. Em meio à elaboração de leis e políticas inclusivas, nas quais o respeito à diversidade constituiu-se como princípio importante para estruturação e organização do processo de escolarização, a padronização e a classificação resultante da avaliação em curso, legitima a exclusão dos alunos com desempenhos acadêmicos inferiores aos patamares estabelecidos.

Para demonstrar essa contradição, verificamos que, no tocante à avaliação da aprendizagem, o projeto político pedagógico da escola assume as funções diagnóstica e formativa como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2014). No entanto, identificamos que os profissionais da escola, no período de realização da pesquisa, trabalharam com foco na obtenção de resultados exitosos nas provas dos vários sistemas de avaliações externas de larga escala realizadas na realidade educacional do município. Os exemplos a seguir, a partir das observações realizadas, demonstram uma conjunção de práticas pedagógicas, cuja valorização da cultura do desempenho assume caráter orientador na subjetividade social da escola:

- Ênfase no ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, porque são as áreas examinadas pelas avaliações externas;
- Treinamento das habilidades dos alunos para realizarem com eficiência as provas dos sistemas de avaliação, por meio de testes simulados;
- Elaboração e utilização de mecanismos próprios de diagnóstico das competências dos alunos relacionadas à leitura e à escrita;
- Alta expectativa para conquistar as premiações oriundas dos sistemas estadual e municipal de avaliação externa;
- Os indicadores positivos de desempenho dos alunos e os prêmios conquistados nas avaliações externas são constantemente destacados, quando os gestores escolares comentam sobre a qualidade do serviço prestado pela instituição.

Essa cultura avaliativa revela a face seletiva e excludente da escola, uma vez que pode desvalorizar saberes, desqualificar distintos processos de construção do conhecimento e negar formas inusitadas de expressar a aprendizagem, confirmando portanto, ausência de conhecimento (ESTEBAN, 2002). Marchesi (2008) assevera que se cria um desequilíbrio na avaliação da aprendizagem, visto que as escolas podem, gradativamente, estimuladas pela pressão por melhores indicadores, acabarem investindo mais nos alunos com possibilidades de obter

sucesso nos exames e rejeitarem aqueles, cuja presença na escola pode prejudicar sua imagem pública, em virtude dos resultados inferiores aos padrões desejados.

Os alunos com desenvolvimento atípico, junto com outros alunos em condições socioeconômicas e culturais desfavoráveis, formam um grupo de risco, não por estarem em condições vulneráveis de acesso à cultura escolarizada, mas porque ameaçam o estatuto de sucesso almejado pela escola, bem como as recompensas decorrentes dele.

3.5 NATURALIZAÇÃO DA PRESENÇA PERTURBADORA DO ALUNO COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

Esse elemento subjetivo consiste na acomodação ao dever de incluir os alunos com desenvolvimento atípico na escola, mesmo que isso gere uma emocionalidade constituída por dúvidas, desconforto, insegurança nos profissionais da instituição. Isso implica dizer que a inquietação e a insatisfação causadas em virtude da presença desconcertante da alteridade representada pelos alunos com desenvolvimento atípico foram substituídas pela naturalização das suas presenças, das suas demandas e das dificuldades geradas na escola.

Os profissionais da escola, sobretudo, os professores, de algum modo, criaram mecanismos para conduzirem a prática educativa sem maiores problemas e sem mudanças significativas na organização pedagógica e na configuração da subjetividade social da instituição. Identificamos em diferentes momentos de realização da pesquisa, que houve um silenciamento das queixas relacionadas aos alunos, sem que isso tenha representado resolução dos problemas.

Os indicadores que demonstraram essa construção, dentre outros, são:

- Ausência de conhecimentos dos profissionais da escola relacionados às políticas educacionais inclusivas, às normas de acessibilidade, ao trabalho realizado no atendimento educacional especializado, às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Os professores das salas comuns, raramente, no planejamento semanal, requerem, por iniciativa própria, a contribuição da professora do atendimento educacional especializado, para pensarem e proporem conjuntamente alternativas didáticas direcionadas aos alunos;
- Os professores e gestores da escola, nos encontros de formação coordenados pela professora do atendimento educacional especializado, demonstram respeito pelo trabalho realizado, mas, contraditoriamente, não se inscrevem de forma ativa e propositiva nas atividades planejadas.

Em contrapartida, a professora do atendimento educacional especializado, com auxílio de outra professora, desenvolveram ações integradoras direcionadas aos profissionais da escola, com vistas à ampliação das oportunidades pedagógicas a serem trabalhadas junto aos alunos com desenvolvimento atípico. A efetivação das ações integradoras conseguiu desencadear repercussões positivas, ao ensinar a ruptura de resistências, que resultou na adesão de alguns profissionais às propostas de atividades sugeridas pelas professoras. Vale destacar que essas conquistas se deveram mais ao respaldo e à persistência da professora do atendimento educacional especializado ante ao grupo, do que à importância atribuída pelos profissionais à questão em si.

3.5 ABORDAGEM MÉDICO-TERAPÊUTICA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

A abordagem médico-terapêutica, enquanto representação fortemente arraigada na subjetividade social do campo educacional, como alternativa mais adequada ao atendimento do aluno com desenvolvimento atípico, preferencialmente, realizado em ambientes de cunho especializado, ainda domina as concepções e a organização dos serviços educativos no sistema de ensino. Essa concepção, apesar de ser contraditória à perspectiva inclusiva, persiste como representação que influencia os profissionais da escola e ajuda a cultivar a justificativa do despreparo e da incompetência dos educadores, para responderem às demandas dos referidos alunos, uma vez que a formação do professor é pedagógica e, não, clínica.

Nas ocasiões de conversação informal com os profissionais da escola, eles manifestaram a compreensão de que deveriam existir diferentes profissionais da saúde, trabalhando diretamente na escola, para assistir os alunos com desenvolvimento atípico e orientar os professores. Um indicador importante foi a nossa participação em uma reunião entre profissionais do centro especializado e os professores que têm alunos com desenvolvimento atípico na escola, para socialização de informações sobre os alunos atendidos, chamada de “devolutiva”. Identificamos que a reunião consistiu na devolutiva dos profissionais do centro especializado aos professores, a qual se concentrou no repasse das informações contidas nas fichas de anamnese dos alunos, marcando as deficiências diagnosticadas e os avanços obtidos pelo aluno, nas sessões de atendimento individualizado.

Consideramos precárias as oportunidades de interlocução entre os participantes, no que diz respeito às reflexões de cunho pedagógico, visto que a rede de serviços tem caráter educacional. Os professores assumiram a posição mais de ouvintes à espera de respostas concretas as suas limitações, enquanto os profissionais do centro especializado transmitiram (devolveram) seus saberes, sem discutirem ansiedades, demandas e expectativas dos professores, sinalizando a dicotomia entre as áreas do conhecimento (saúde e educação) e a supremacia do paradigma clínico-terapêutico, na educação de pessoas com desenvolvimento atípico. Essa construção está em consonância com os estudos de Werner Júnior (2007) sobre medicalização da vida, notadamente, quando aborda a dependência do educador às avaliações médicas, como referência para a educação das pessoas com deficiência.

4 CONCLUSÕES

Em conformidade com a análise das informações, podemos concluir que a subjetividade social da instituição de ensino mostrou-se desfavorável ao enfrentamento dos desafios impostos por uma educação identificada com o paradigma inclusivo, em virtude dos aspectos explicitados na sequência.

Primeiramente, os elementos da subjetividade social da escola analisados convergem para a constituição de um núcleo de sentidos configurados em função de uma representação dominante identificada com o modelo integracionista. Além disso, a responsabilização da professora do atendimento educacional especializado, a representação deste serviço como anexo da escola e a abordagem médico-terapêutica são elementos de sentido que expressam as dificul-

dades para legitimar, em termos educacionais, os direitos sociais direcionados aos alunos com desenvolvimento atípico, no contexto brasileiro.

Essa organização subjetiva denuncia a existência de uma segregação velada vigente nas práticas institucionais e pedagógicas, que, articulada à naturalização da presença perturbadora do aluno com desenvolvimento atípico, demonstram a aceitação e o compartilhamento dessa realidade, pelo menos, por parte significativa das pessoas da escola. Os outros elementos de sentido relacionados à valorização da cultura do desempenho como foco central da avaliação ajudam a reforçar o tecido social contraditório no qual tem se efetivado as políticas inclusivas. Essa contradição faz emergir zonas de tensões propícias a ações transformadoras, ao tempo que coloca em xeque a natureza democrática da escola, burocratiza o projeto político pedagógico, fragiliza as possibilidades de trabalho coletivo.

Por consequência da configuração subjetiva apresentada, identificamos implicações que geram obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com desenvolvimento atípico, constituindo-se, portanto, como desafios a serem enfrentados pela instituição investigada, no esteio da efetivação dos objetivos da educação inclusiva. Seguem: ênfase na deficiência e/ou nos transtornos de desenvolvimento diagnosticados, em detrimento da valorização das possibilidades do aluno; ocultamento ou inferiorização da experiência sociocultural; desqualificação das expressões singulares de aprendizagem; empobrecimento da experiência curricular; restrições à socialização do aluno com os diferentes atores da instituição.

Ressaltamos o papel relevante do estudo da subjetividade, pois nos permite compreender a processualidade na qual os sujeitos agem nos espaços sociais, a forma como marcam a sua experiência individual no cenário de sua ação, e como se inscrevem aderindo ou resistindo às proposições tecidas nas relações internas, ou advindas de outros âmbitos sociais. Sobre isso, nossas construções aludem que a subjetividade individual dos profissionais não se mostrou impactada pela presença do aluno com desenvolvimento atípico, tampouco pela legalidade das diretrizes educacionais inclusivas, ao ponto de gerar tensões mobilizadoras de rupturas na produção subjetiva dominante, com repercussão na organização político-pedagógica da escola, apesar das contradições existentes.

Outrossim, o presente estudo subsidiou a compreensão de que não existe mudança em abstrato, seja por meio de imposições externas aos indivíduos e às instituições, como os atos legais, ou pela convivência espontânea com os agentes implicados nela. A mudança subjetiva necessária ao enfrentamento dos desafios da inclusão escolar deve ser de natureza significativa (SANTOS, 2010), pois requer uma produção alternativa de sentidos subjetivos, que favoreça repensar concepções, posturas e ações educativas, articuladas, necessariamente, à assunção da condição de sujeito dos atores escolares.

Assim, no plano organizacional, faz-se necessário considerar o percurso e a cultura das instituições, respeitando o trajeto de cada sujeito, com o intuito de que estes se reconheçam na trajetória das ações a serem implementadas, vinculem-se emocionalmente à causa e tomem para si essa tarefa histórica.

As práticas genuinamente dialógicas criam as possibilidades para aproximar os sujeitos, garantindo a expressão livre, comprometida e criativa da forma como cada um se

inscreve no contexto da instituição, da profissão, do grupo, bem como o compartilhamento de disposições e resistências a serviço das demandas implicadas no fazer pedagógico coletivo. Indubitavelmente, o diálogo deve orientar-se pela problematização da realidade socioeducacional, na qual os sujeitos estão inseridos, das posturas assumidas, das relações construídas e das experiências vivenciadas. Assim, pode-se compreender a tessitura que (des) mobiliza os atores da escola, quando são implicados a enfrentarem as contradições constitutivas do cumprimento da sua função social, como é caso da educação inclusiva. Esses aspectos devem ser considerados como um dos eixos fundamentais também da formação dos profissionais da educação, sobretudo, dos professores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A.P.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Inclusão escolar e subjetividade social da escola: relações e possibilidades. In: BRANCO, A.M.C.U. de A.; OLIVEIRA, M.C.S.L. (Org.). *Diversidade e cultura de paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.185-211.

ALVES, N. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo escolar 2013*. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, DF, v.4, n.1, p.07-17, 2008.

DISCHINGER, M.; ELY, V.H.M.B.; BORGES, M.M.F. da C. *Manual de acessibilidade especial para escolas: o direito à escola acessível*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2009.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL M.A.N.M. *Projeto pedagógico da escola*. Tauá, 2014.

ESTEBAN, M.T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Rio de Janeiro, n.9, p.47-56, 2009.

- ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, v.27, p.406-417, 2007.
- GALLERT, A. Z. *A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência*. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- GONZÁLEZ REY, F.L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. p.29-44.
- GONZÁLEZ REY, F.L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução de Manoel Aristides Ferrade Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F.L. *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F.L. *Sujeito e subjetividade uma aproximação histórico – cultural*. Tradução de Raquel Sousa Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- GONZÁLEZ REY, F.L. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Tradução de Manoel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomon learning, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F.L. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- MARCHESI, A. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). *Psicología escolar e compromiso social: novas discussões, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005. p.109-133.
- MARTINS, L. R. R. *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no ensino fundamental*. 2015. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SKLIAR, C. A inclusão é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.
- SANTOS, G. C. S. *Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico*. 2010. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. p.129-148.
- VIGOTSKI, L.S. *Obras Completas*. Fundamentos de defectologia. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de La Havana, 1995a.
- VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: Problemas del desarrollo de la psique*. Tomo 3. Visor. DIS. S.A.: Madrid, 1995b.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WERNER JÚNIOR, J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Org.). *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCAR, 2006. p.69-78.

Recebido em: 12/07/2015

Reformulado em: 02/05/2016

Aprovado em: 04/05/2016