

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Ariane de Moraes Panonte**

**A incompletude crítica na mobilização para a inclusão:  
Significações e desafios na *práxis* docente  
nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

**Taubaté – SP**  
**2025**

**Ariane de Moraes Panonte**

**A incompletude crítica na mobilização para a inclusão:  
Significações e desafios na *práxis* docente  
nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Pesquisa apresentada para o Exame de Defesa, como requisito para a obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: APROVADA

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro UNITAU-Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Mitsuko A. Makino Antunes PUCSP- Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo

Assinatura \_\_\_\_\_

**Taubaté – SP  
2025**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

P195i Panonte, Ariane de Moraes

A incompletude crítica na mobilização para a inclusão :  
significações e desafios na práxis docente nos anos iniciais do Ensino  
Fundamental / Ariane de Moraes Panonte. -- 2025.

143 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães,  
Departamento de Pedagogia.

1. Psicologia Sócio-histórica. 2. Processo de inclusão.  
3. Significações de docentes. 4. Desempenho profissional. 5. Anos  
iniciais do Ensino Fundamental. I. Universidade de Taubaté.  
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico este trabalho aos que puderam compreender a escolha feita e me apoiaram na decisão de mergulhar no universo da pesquisa, bem como aos que dela se beneficiarão de algum modo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, por terem me apresentado o mundo. À minha mãe, por ter me ofertado a oportunidade de uma educação e uma formação humana, ética e comprometida com a coletividade. À minha irmã Patrícia, pelas conversas e reflexões sobre a vida. Ao meu sobrinho João Caetano, por toda a alegria e luz que traz para os meus dias.

Ao meu marido Diego, por toda compreensão, apoio, cuidados e amor dedicados a mim.

À prima Ana Clara pelo apoio e auxílio nos momentos de maior dificuldade.

A todos que foram meus professores e me trouxeram até aqui.

A minha orientadora Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, pelo suporte na elaboração dessa pesquisa, pela paciência e pela generosidade no compartilhamento de tantos conhecimentos.

À Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro e à Profa. Dra. Mitsuko A. Makino Antunes, por terem participado da Banca de Qualificação e Defesa e por toda a contribuição tão gentilmente oferecida.

Ao Paulo Magalhães, pela revisão cuidadosa e por toda a colaboração para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos colegas que estiveram ao meu lado nesta intensa jornada do Mestrado, Marta, Grazielle, Eduardo e Vander.

A minha amiga Daniela Kajiya pelas profundas reflexões sobre o Sistema Educacional.

A minha equipe de trabalho, profissionais dedicadas com as quais aprendo diariamente.

Aos amigos e familiares que souberam compreender minha ausência ao longo da produção desta pesquisa.

Por fim, agradeço à Secretaria Municipal de Educação e à Prefeitura Municipal de Taubaté, pela confiança em meu trabalho e pela concessão de Bolsa Auxílio para a realização desse Mestrado Profissional em Educação e fomento à pesquisa.

*A existência precede a essência.*

(Jean Paul Sartre)

## RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural” do Programa de Mestrado Profissional em Educação e tem como objetivo analisar as significações dos professores sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e os desdobramentos na atuação docente. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, engajada e colaborativa, na perspectiva da transformação social, denominada Pesquisa-Trans-Formação. Adota como base teórico-metodológica os pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, sustentada no método materialista histórico-dialético. Visa colaborar com os processos de transformação da realidade estudada tendo como horizonte a emancipação humana autogestionária. Foi realizada em uma Escola de Aplicação de uma autarquia municipal em uma cidade do Vale do Paraíba-SP e contou com a participação de sete professores estatutários e que atuam há mais de dois anos ininterruptos na unidade escolar. Para a produção de informações foram utilizados dois instrumentos: dois encontros em que foram aplicadas Entrevistas Coletivas e um Plano Formativo composto por quatro encontros onde foram discutidos assuntos candentes da prática educativa na perspectiva inclusiva. As informações obtidas foram analisadas, de acordo com a proposta de Núcleos de Significação, em três etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores a partir dos pré-indicadores e síntese dos indicadores constituindo os Núcleos de Significação. Ao final desta pesquisa, constatou-se que as significações dos docentes sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola não se referem diretamente ao aluno, mas, sim, ao contexto em que ocorrem, marcado por diversas barreiras que impactam a práxis docente como a escassez e/ou a inadequação das formações, a precariedade das condições de trabalho, os afetos docentes e os relacionamentos com responsáveis e com profissionais da saúde que atuam com os estudantes fora do ambiente escolar.

**Palavras-Chave:** Psicologia Sócio-histórica; processo de inclusão; significações de docentes; desempenho profissional; anos iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This work is part of the research line “Inclusion and Sociocultural Diversity” of the professional master's program in education and aims to understand teachers' significance concerning the inclusion process of students with disabilities at school and the impacts on their professional performance. This research has a qualitative, applied and collaborative aspect, with an external perspective for social transformation. Its basis is of theoretical-methodological character, applying the assumptions of Socio-historical Psychology using the Research-Trans-Formation modality, collaborating with the processes of social transformation, which is based on the historical-dialectical method. The aim of the study is to collaborate with the real transformation processes, through a horizon of self-managed human emancipation. The research was carried out in a private school unit that is configured as an application school in a municipal autarchy of a city in Vale do Paraíba (SP) and has involved the participation of seven teachers of the state who have worked for more than two uninterrupted years in the school. To produce the data, two main instruments were used: two meetings in which Collective Interviews and a Formative Plan composed of four meetings in which burning issues of educational practice from an inclusive perspective were discussed. The data obtained were analyzed, in accordance with the Significance Nucleus proposal, in three steps: survey of pre-indicators, systematization of indicators based on pre-indicators and synthesis of indicators constituting the Significance Nucleus. At the end of the research, it was verified that the significances of the teachers about the inclusion processes of students with disabilities do not refer directly to the students, but to the context they are inserted, marked by several barriers that impact the teaching praxies, such as the scarcity and/or unsuitability of the formations, the precariousness of work conditions, the teachers emotional conditions and the relationship with the responsible adults and health professionals that act with the students outside the scholar environment.

**Keywords:** Socio-historical Psychology; Inclusion; Teachers' meanings; Professional performance; Early years of Elementary Education.



## LISTA DE TABELAS E QUADROS

### **TABELA**

<b>Tabela 1 - Panorama de pesquisa</b>	<b>23</b>
<b>Tabela 2 – Caracterização das participantes</b>	<b>66</b>

### **QUADROS**

<b>Quadro 1- Principais referências utilizadas</b>	<b>24</b>
<b>Quadro 2 - Movimento para análise das informações produzidas</b>	<b>65</b>
<b>Quadro 3 - Indicadores e Núcleos de Significação numerados</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 4 - Cronograma do Plano Formativo</b>	<b>129</b>
<b>Quadro 5 - Organização de Pré-Indicadores</b>	<b>130</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

UNITAU	-	Universidade de Taubaté
EADE	-	Equipe de Atenção à Diversidade Escolar
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
HTPC	-	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
MPE	-	Mestrado Profissional em Educação
IES	-	Instituição de Ensino Superior
LBI	-	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
TEA	-	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	-	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
HD	-	Hipótese Diagnóstica

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 Relevância do estudo/justificativa .....	20
1.2 Dos questionamentos à realidade aos objetivos desta pesquisa .....	20
1.3 Objetivos .....	21
1.3.1 Objetivo geral .....	21
1.3.2 Objetivos específicos .....	21
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
2.1 Psicologia Sócio-histórica: origens e bases .....	28
2.1.1 Historicidade .....	31
2.1.2 Subjetividade-Objetividade.....	32
2.1.3 Mediação .....	33
2.1.4 A Categoria Trabalho .....	34
2.1.5 Significações como síntese das dimensões sentido e significado.....	35
2.2 Inclusão de pessoas com deficiência nas escolas .....	36
2.2.1 Concepções acerca da deficiência .....	37
2.2.2 A deficiência na escola .....	38
2.3 A interface entre a profissão docente e o sofrimento ético-político .....	41
2.3.1 Profissão docente no decorrer da história.....	42
2.3.2 O que diferencia o docente dos demais profissionais? .....	46
2.3.3 Quem é o docente contemporâneo? .....	47
2.3.4 A precarização na formação docente .....	48
2.3.5 O sofrimento ético-político derivado do trabalho docente .....	50
2.4 A Pesquisa-Trans-Formação .....	54
<b>3 CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA: PROCEDIMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....</b>	<b>57</b>
3.1 Participantes.....	58
3.2 Procedimentos para a produção de informações e instrumentos de pesquisa .....	59
3.2.1 Entrevista Coletiva Semiestruturada .....	60
3.2.2 Plano Formativo .....	61
3.2.3 Caso de Ensino .....	64

3.3 Procedimentos para a análise de informações.....	64
<b>4 RESULTADOS .....</b>	<b>66</b>
4.1 Caracterizações das participantes .....	66
4.2 Análise das informações produzidas .....	68
4.3 Os Núcleos de Significação .....	69
4.3.1 Núcleo 1- A escassez e a inadequação da formação na Perspectiva da Educação Inclusiva e os seus desdobramentos na concepção do processo de inclusão “ <i>[...] eu acho que esse é o grande problema: a gente fica numa formação muito rasa</i> ” (Dália, E1) .....	69
4.3.2 Núcleo 2- Afetos dos docentes frente aos desafios da inclusão de estudantes com deficiência “ <i>Hoje em dia eu tenho consciência disso, mas carregava uma angústia muito grande porque não sabia</i> ” (Rosa, E2).....	90
4.3.3 Núcleo 3- Parceria dos docentes com familiares e profissionais da saúde. “ <i>[...] encontrar no grupo esse apoio e nos profissionais que atendem as crianças também, tem sido muito importante [...]</i> ” (Rosa E.2) .....	100
4.3.4 Análise Internúcleos: (re)unindo as peças à guisa de considerações finais.....	111
<b>5 O PRODUTO TÉCNICO .....</b>	<b>116</b>
APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para as entrevistas coletivas .....	127
APÊNDICE B - Plano Formativo .....	128
APÊNDICE C - Organização de pré-indicadores e indicadores.....	129
APÊNDICE D – CAPA (DES)CARTILHA .....	143

## MEMORIAL

### **CONTÍNUOS E DESCONTÍNUOS NUMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: revisitando a história que me constitui**

Um memorial é um instrumento de natureza autobiográfica que possibilita o conhecimento sobre a trajetória e a construção da identidade profissional, e favorece a reflexão sobre a prática docente. Assim, “O memorial é um documento pessoal do tipo diário em que o professor registra reflexões e sentimentos sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre o seu trabalho em sala de aula.” (André, 2016, p. 283).

Organizar uma escrita reflexiva sobre a própria história oferece, segundo Prado e Soligo (2007), a possibilidade de ganhos que extrapolam a dimensão individual e chegam a alcançar aspectos políticos, pois as publicações na área da educação se configuram como uma conquista da categoria profissional, visto que muitas das experiências vividas no cotidiano escolar tendem a permanecer neste espaço, sem com isso contribuir para a reflexão da prática docente em outros lugares

Nesse ato, apresento-me como uma mulher cheia de saudades e orgulho ao revisitar minha própria trajetória. Sou filha de pais comerciantes, que muito trabalharam para que eu e minha irmã caçula pudéssemos ter uma vida confortável. Como a família era pequena, o local onde podia conviver com outras crianças era a escola. Desde criança meu contato com a escola foi muito prazeroso. Lembro-me do primeiro dia de aula na “creche”, da professora que era uma excelente contadora de histórias, da mesinha e cadeirinha que ao me sentar consegui colocar os pés no chão, o cheiro da lancheira e da massa de modelar. Lembro-me das brincadeiras e jogos que, na época, eram apenas entendidos como forma de diversão, e só na faculdade puderam ser compreendidos de outra maneira, pois “O jogo deve ser visto como um meio de estímulo cognitivo, social, afetivo, linguístico e psicomotor, além de propiciar aprendizagens específicas no processo de ensino aprendizagem.” (Silva, Monteiro e Rodrigues, 2017, p. 30).

Após a etapa da Educação Infantil, dei sequência na escolarização e os ganhos foram outros. Com a professora Neusa fui alfabetizada e pude ler o mundo, com a professora Eufélia aprendi a fazer análise morfológica e sintática, com a professora Lenita aprendi sobre o corpo humano. Foram muitos os que contribuíram com a minha formação. Conforme os anos se passavam, aproximava-se o período de grandes decisões, sendo uma delas a profissão.

No período que antecedia o vestibular, me interessava pela Psicologia, Filosofia e Biologia. Como já havia realizado psicoterapia, e na época minha mãe estava disposta a arcar

com as despesas da faculdade, optei pelo curso de Psicologia, pois sabia que se não fizesse naquele momento, dificilmente conseguiria fazer depois, já que era um curso de período integral.

Foi assim que iniciei o curso de Psicologia, sendo esta minha profissão. Nunca tive dúvidas quanto à Psicologia, estudei coisas interessantíssimas e, mais uma vez, pude conhecer pessoas maravilhosas, professores magníficos e obter conhecimentos. A Psicologia oferece um amplo número de possibilidades de atuação, já que abrange áreas como clínica, saúde, educação, trabalho e organização, esporte, jurídica, social, entre outras, existindo um grande leque de possibilidades de trabalho na área. Mesmo assim, sempre tive muito interesse pela área clínica, e nesta atuo há 18 anos. Entretanto, o trabalho em clínica é bastante solitário, o que sempre me impeliu a buscar outros trabalhos paralelos.

Desse modo, além do trabalho em consultório, já atuei em organizações não governamentais atendendo crianças, adolescentes e famílias. Também, trabalhei em Unidades Básicas de Saúde.

Minha atuação profissional na Educação iniciou em 2012, quando fui convocada para assumir o cargo de psicóloga na Prefeitura Municipal de Taubaté. Ao tomar posse, descobri que a vaga era para a Educação. Alegrei-me e me preocupei, pois nunca havia cogitado trabalhar na área escolar. Ao pesquisar o setor em que trabalharia, o Integra Ativa, entendi que este se destinava à realização de avaliações psicológicas e atendimento de estudantes com problemas de aprendizagem encaminhados pela rede de ensino.

Ao iniciar o trabalho, não demorou nem meio período para que eu me sentisse confortável, apesar do desafio. A equipe foi muito acolhedora e os estudantes com os quais trabalhava, me impunham desafios grandes, mas que foram sendo superados paulatinamente com o apoio das colegas. Dessas companheiras de trabalho, uma em especial teve contribuições essenciais pelo despertar do meu interesse pela Psicologia Escolar. O nome dela é Lucila, ela foi a primeira psicóloga escolar da cidade, pessoa que contribuiu muito com os trabalhos em psicomotricidade, difundidos na rede de Ensino Infantil há algumas décadas.

Embora o Integra Ativa estivesse lotado na Secretaria de Educação, o trabalho era fundamentado em uma perspectiva de atendimento clínico com as crianças encaminhadas ao serviço. Esse fato me causou um tanto de decepção inicialmente, pois em relação à Psicologia Escolar, o que eu havia estudado na graduação pouco tinha a ver com o modo como o trabalho ocorria, o que me causava grande desconforto e aguçava minhas críticas. Para aplacar esse incômodo, me coloquei muitas vezes a olhar atentamente para a história da psicologia no Brasil, sobretudo a psicologia escolar. Nesse movimento a angústia aumentava, pois, não só lia sobre

o passado da minha profissão, mas me sentia nele. Pensava à época: uma profissão regulamentada há quase cinquenta anos no Brasil, mas que ainda delega a responsabilidade pela aprendizagem ao estudante e não aos múltiplos fatores que determinam o processo de ensino e aprendizagem. Isso era de doer, embora compreendesse estar dentro de um processo enquanto categoria profissional.

Ao final do meu primeiro ano de trabalho, houve mudança na gestão municipal, e a nova Secretária de Educação solicitou alteração na atuação dos profissionais do setor, modificando esse cenário e o psicólogo voltou a “[...] compreender o fenômeno educacional como produto das relações que se estabelecem no interior da escola” (Souza, 2009, p. 179).

Nessa reorganização eu fiquei como psicóloga responsável por acompanhar todas as Escolas de Educação Infantil, momento profissional do qual quase desisti, pois eram mais de 50 unidades. No ano seguinte, a equipe aumentou, já éramos 2 psicólogas, 2 psicopedagogas, uma fonoaudióloga e uma coordenadora. Foi um ano muito rico de experiências e aprendizado, mas muito exaustivo, pois a equipe ainda era muito pequena para o tamanho da rede. Devido à demanda imensa para uma equipe bastante reduzida, pensei em solicitar transferência muitas vezes, tendo em uma delas conversado com a chefia imediata. Enquanto aguardava a possibilidade de remanejamento, me encantei pela educação e desisti dessa troca.

De lá para cá se passou mais de uma década, foram muitas mudanças, e com oportunidade de atuação mais coerente com a Psicologia Escolar, considerando que,

No que se refere ao compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade social, destaca-se o resgate da função social da escola em uma perspectiva histórico-crítica que remete à: a) formação do pensamento científico; b) formação do cidadão crítico; c) ampliação da socialização e da difusão de valores na direção da sociedade democrática (Souza, 2009, p. 180).

Analisando esse passado, percebo o quanto o entendimento da Psicologia, sobretudo da Psicologia Escolar, estava pautado nas Representações Sociais sobre esta profissão. As representações sociais, são “...o conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais” (Moscovici, 1981, p. 47 *apud* Praça, 2004, p. 33).

Ainda sobre as representações sociais considera-se que

Tais explicações não são simples opiniões, mas possuem uma lógica própria, baseada nas mais diferentes informações e julgamentos valorativos adquiridos por diferentes fontes, além de fundamentarem-se também em experiências pessoais e grupais (Praça, 2004, p. 34).

Compreendendo isso, entendo que o processo é longo e necessário. Os desafios são muitos, inclusive por não ser professora da rede básica de educação, pois a educação é muito fechada em si mesma, abrindo pouco espaço para profissionais que não sejam docentes, mas que atuem na educação.

Atualmente, minha atuação na educação está ligada ao setor intitulado como Equipe de Atenção à Diversidade Escolar (EADE-Pertença). Este setor tem a função de trabalhar com as seguintes demandas: Baixa Frequência, Violências, Uso de Substâncias, Comprometimento nas Relações Sociais e Transtornos Mentais, que são temas bastante presentes na escola e ressoam em todo o desenvolvimento do estudante. Esse trabalho é articulado com rede intersetorial, pois, para lidar com demandas como as citadas, é preciso muito mais que apenas a escola. Outra ação da EADE-Pertença é a formação dos profissionais da educação. Ao longo de vários anos de atuação nessa equipe pude perceber que a escola é um espaço de convivência e experiências diversas, porém que sofre muitas pressões, que repercutem nas relações estabelecidas nesse local, afetando as pessoas que nesse espaço convivem.

Assim, compreender melhor as dinâmicas pessoais que são expressas na escola se tornam urgente a fim de poder atuar na promoção de um ambiente mais saudável e consequentemente com mais qualidade no processo de ensino aprendizagem. Foi exatamente isso que me motivou a entrar no Mestrado em Educação, pois, entendo que, enquanto psicóloga atuante na educação, é um dever meu problematizar e trazer discussões sobre o tema. Essa é uma forma de contribuir com a educação e com a sociedade.

O compromisso profissional do psicólogo com uma concepção política emancipatória também implica uma ética profissional que reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu *status* de ser humano (Praça, 2004, p. 181-182).

Essas são as concepções sobre um trabalho ético e coerente com as necessidades deste momento na Educação.

Pela formação continuada e pela experiência que adquiri ao longo de minha trajetória profissional, fui contratada em uma Instituição de Ensino Superior na cidade, para ministrar aulas no curso de Psicologia. Aceitei essa oportunidade, mesmo temerosa pelo enorme desafio, com muito respeito a esse novo trabalho. O medo e a insegurança foram gradativamente substituídos pelo prazer de estar com os estudantes, de provocar em outras pessoas reflexões sobre o papel social de um psicólogo e despertar-lhes o desejo de buscar o conhecimento para contribuir com os mundos particulares e com o coletivo.



Esse lugar de professora, até então novo para mim, é hoje um lugar de contato com a minha história enquanto estudante, e agora, como professora, evoco os muitos professores que povoaram e povoam minha história, e busco na memória algumas estratégias usadas pelos mesmos para promover o processo de ensino-aprendizagem, e mesclo com proposições mais atualizadas e outros recursos aprendidos ao longo da formação. Para Tardif

[...] os saberes docentes se compõem, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia) e os da experiência (Tardif, 1991, p. 216).

A sala de aula, embora um espaço novo, é um local onde posso dizer que me realizo, gosto de planejar as aulas, pensar em estratégias para provocar a curiosidade dos estudantes e instigar a busca por mais conhecimento, tal como apontado por Roldão (2007), ao afirmar que professor deve usar recursos variados a fim de promover o desenvolvimento dos estudantes.

Embora seja um grande prazer, posso dizer que a docência suscita sentimentos contraditórios, pois, também, se constitui para mim como um lugar, por vezes, de insegurança, compatível com a Fase da Entrada na Carreira, indicada por Huberman (1992). De acordo com ele, nessa fase o profissional está explorando as inúmeras formas de ser professor, e, ao mesmo tempo, experimenta um “choque de realidade” ao perceber que a sala de aula também é um local de desafios.

Como a docência é um desafio, posso dizer que o meu empenho é grande, pois entendo ser mais do que um exercício profissional: penso na docência como um posicionamento ético e político.

Por fim, posso dizer que sou uma educadora. Independentemente de atuar como psicóloga na Educação Básica ou uma Professora no Ensino Superior, me posiciono na vida como alguém que reconhece e defende a função social da escola enquanto um lugar privilegiado de construção de pessoas e, consequentemente, da sociedade.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada “A incompletude crítica na mobilização para a inclusão: Significações e desafios na *práxis* docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, tendo como fio condutor o método materialista histórico-dialético que compreende a realidade em sua constante transformação, o que lhe confere o caráter de incompletude, de inacabamento. Este fenômeno, necessariamente dialético, leva à multiplicidade de sínteses histórico-sociais que, por sua vez, exige reflexões desveladoras e postura crítica de análise sob a perspectiva da *práxis* revolucionária de mobilização para a ação, sempre atentando para novas e sucessivas mudanças na realidade, determinando movimentos contínuos de significações e ressignificações produzidos pelos sujeitos que desta realidade participam.

Nesse contexto, esta pesquisa – que busca analisar as significações de docentes sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino – acontece no cerne de uma escola onde a existência vívida da equipe docente e os desafios estruturais enfrentados no cotidiano escolar, tensionam, fazendo impulsionar novas sínteses sobre um processo de inclusão ainda imberbe e contraditório.

A escola escolhida como palco da pesquisa se configura como um dispositivo social privilegiado em que o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento é favorecido de diversas maneiras, seja acadêmica, relacional ou comportamental. Entretanto, não deixa de ser um ambiente carregado de tensões e contradições, que impedem que o desenvolvimento de proposições progressistas e/ou revolucionárias ocorram de maneira dialética, consentâneo ao que foi exposto nos dois primeiros parágrafos desta introdução.

Buscando ampliar a compreensão sobre o espaço escolar, Tardif (2013) destaca o desenvolvimento do ensino na sua gênese e ao longo de seu processo histórico até a contemporaneidade e, para melhor demarcar as transformações, identifica o que chama de Idades do Ensino, nas quais ressalta as mudanças pelas quais a Educação e a Escola vêm passando desde o século XVI. Dessa forma, demonstra que essas instituições se movem no tempo e no espaço, transformando-se e ampliando as possibilidades de participação de um número cada vez maior de pessoas.

Desse modo, ao se constituir como uma prática social, a escola está sujeita às circunstâncias históricas, econômicas, sociais e políticas, sem, no entanto, perder lugar de destaque na sociedade:

A educação escolar, em seus diferentes níveis, tipos e formatos, constitui-se como o espaço em que ao mesmo tempo preservam-se conhecimentos, valores, e se criam possibilidades de revisão do já constituído e de assentamento de bases para transformações culturais, científicas e sociais, considerando que, conhecimentos são imprescindíveis à preservação da vida humana e social, ao trato com o meio ambiente, e importantes para fundamentar valores e uma ética social (Gatti *et al.*, 2019, p. 11).

Embora as mudanças sejam constantes no seu decorrer, expressam pontos nevrálgicos, sendo um deles a diversidade escolar. A Constituição Federal de 1988 estabelece a Educação como um direito social e determina que o Estado deva garantir o acesso à educação a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua condição socioeconômica, gênero, raça ou qualquer outra forma de atendimento.

Isso impulsionou o movimento de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, fortalecendo as lutas empreendidas neste sentido e os debates sobre a valorização da diversidade no ambiente escolar puderam se fortalecer ampliando a possibilidade de participação social, visto que outrora os grupos excluídos, ditos “minoritários”, da sociedade, tiveram historicamente seu reconhecimento e representatividade invisibilizados e/ou cerceados de diferentes formas.

Esta pesquisa considera a dimensão interseccional dos fenômenos em sua diversidade, e será dada ênfase à inclusão de pessoas com deficiência na escola.

De acordo com Hashizume e Alves (2022), o processo de inclusão-exclusão de pessoas com deficiência ainda enfrenta grandes desafios, sobretudo pela existência de uma cultura patologizante e pensamento voltado para a funcionalidade das pessoas, devendo todos, dentro dessa lógica, ter funcionamento pleno para a participação social.

No ambiente escolar, a inclusão ainda é um tema que carece ser explorado, pois existe um conjunto de Leis e Diretrizes apontando os direitos da pessoa com deficiência, porém, a ampliação do entendimento sobre a inclusão como uma forma de promover a justiça social ainda é rasa, e conta com poucos investimentos na formação docente para que possam ampliar o repertório de estratégias pedagógicas a fim de atender praxicamente o multi/interculturalismo<sup>1</sup> respeitando a diversidade dos estudantes em sua concretude, no devir da autotransformação de cada um.

Nesta perspectiva, Gatti afirma que:

---

<sup>1</sup>Multi/interculturalismo, aqui, na perspectiva marxista autogestionária, é o movimento articulado da práxis educativa, complexo dialético teórico-metodológico prático, construído intencionalmente para dialogar com a diversidade social contemporânea, combatendo os preconceitos e a discriminação em todos os níveis, com o objetivo de promover revolucionariamente o acesso às oportunidades existenciais aos grupos historicamente excluídos na sociedade capitalista, bem como criar situações de convívio e inter-relacionamento pacífico entre diferentes culturas.

Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas seres que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre eles, sobre a própria instituição escola em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem na ambiência da sala de aula (Gatti, 2014, p. 40).

Neste contexto, os inúmeros problemas enfrentados pela profissão docente como desvalorização social, baixos salários, condições precárias de trabalho, formação inicial e continuada insuficientes, podem levar os docentes ao sofrimento, este qualificado por Sawaia (2022) como ético-político.

[...] o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor do que surge da situação social que ser tratado como inferior subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade (Sawaia, 2022, p. 106).

Este sofrimento despontencializa a avaliação crítica do fenômeno coletivo que passa a ser entendido como algo oriundo da vivência individual, de modo psicologizante e psicopatologizante, sem haver um avanço real na situação e modificação do quadro, com tendência a reverberar no exercício profissional do docente.

Assim, esta pesquisa inserida na área de concentração Formação Docente para a Educação Básica e na linha de pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural, do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Tautabé, UNITAU, visou compreender os movimentos que circundam esta temática. Para alcançar o objetivo de analisar as significações dos professores sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e os desdobramentos em sua atuação, realizou-se esta pesquisa em uma cidade localizada no Vale do Paraíba-SP.

A fim de delimitar o estudo, optou-se por realizar esta pesquisa em uma unidade de ensino que se configura como uma Escola de Aplicação de uma autarquia municipal dedicada ao ensino superior e pós-graduação. Essa escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Técnico. Para favorecer o alcance dos objetivos propostos, optou-se por realizar a pesquisa apenas com os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que os primeiros anos na escola são cruciais para os estudantes devido às aquisições deste período, como leitura-escrita e ampliação das experiências sociais e afetivas. Outro critério utilizado para a realização desta pesquisa foi o regime de contratação estatutário e atuação por dois anos ou mais na unidade escolar.

## **1.1 Relevância do estudo/justificativa**

Como mencionado anteriormente, a escola é um equipamento social em constante evolução, sujeito a todas as mudanças de ordem social, cultural, econômica e política. Essas transformações geram tensões, pois a equipe escolar nem sempre está preparada para lidar com as novas demandas que surgem. Historicamente, o contexto escolar tem sido guiado por princípios de homogeneidade, sem abarcar apropriadamente a diversidade humana.

A diversidade se estende à pluralidade humana e ela é interseccional. Nessa medida, esta pesquisa tem como foco a inclusão de estudantes com deficiência na escola na perspectiva interseccional, pois o capacitismo se constitui como um ponto nevrálgico na Educação.

No centro de algumas das fragilidades do contexto educacional brasileiro encontramos a figura do professor que, de acordo com Gatti (2009), tem recebido formação precária que não oferece subsídios suficientes para atender esta demanda. Desse modo, sem o preparo adequado para lidar com tais situações, a educação fica sobrecarregada e o professor pode entrar em sofrimento, reverberando assim, na qualidade de seu trabalho.

Dessa forma, a proposta desta pesquisa foi compreender as significações de um grupo de professores acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola e os desdobramentos desse processo em sua formação e desempenho profissional. Para tanto, esta pesquisa produziu dados por meio de Entrevistas coletivas que subsidiaram a construção e aplicação de um Plano Formativo a fim de oferecer instrumentos ao professor para que pudessem expandir seus conhecimentos sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola, e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho profissional junto a esses estudantes.

Então, compreende-se que oferecer subsídios para que os professores atuem de maneira mais inclusiva reduz potenciais desgastes emocionais aos docentes, o que pode repercutir no melhor desempenho profissional.

## **1.2 Dos questionamentos à realidade aos objetivos desta pesquisa**

A escola é um ambiente dinâmico e um espaço de convivência. Entretanto, muitos desafios são enfrentados no cotidiano, sobretudo por se tratar de um espaço em que se busca perversamente a homogeneidade, mas é onde, na realidade, se expressa a diversidade humana. Porém, a precarização na formação e nas condições de trabalho são fatores limitantes para que fundamentais subsídios teórico-metodológicos, didático-pedagógicos, cheguem aos professores

para que consigam atender com equidade as necessidades dos estudantes, o que pode lhes deixar vulneráveis emocionalmente repercutindo no desempenho profissional, entre outras coisas. Embora esta situação seja produzida em um contexto coletivo, pode ser concebida pelos docentes de forma individual, não percebendo se tratar de um sofrimento, qualificado por Sawaia (2022), como ético-político.

Desse modo, abre-se a seguinte questão: Quais as significações dos professores sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência e como isso pode ser determinante em seu desempenho profissional?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo geral**

Analisar as significações dos professores sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e os desdobramentos na atuação docente.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Apreender as significações dos professores sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência;
- Compreender como as experiências junto aos estudantes com deficiência afetam emocionalmente os professores;
- Propor, a partir de um Plano Formativo utilizado com as professoras participantes, a produção de um instrumento que contribua para a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

### **1.4 Organização da pesquisa**

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: Introdução, Revisão de literatura, Metodologia, Resultados, Produto Técnico e Apêndices.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do estudo/justificativa, Problema, Objetivo geral, Objetivos específicos e Organização do trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas sobre os conceitos de Psicologia Sócio-histórica, Inclusão de pessoas com deficiência na escola, Trabalho docente e Sofrimento ético-político e Pesquisa-Trans-Formação.

A Metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de pesquisa, Procedimentos para a produção de informações e Procedimentos para a análise das informações produzidas.

Em seguida, apresentam-se uma breve caracterização das participantes e em sequência a análise dos Núcleos de Significação, e por fim a Análise Internúcleos.

Nos Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a sustentação teórica desta pesquisa utilizou-se artigos, livros, dissertações e teses, cujo conteúdo se relacionava ao tema estudado neste trabalho. Assim, estabeleceu-se um conjunto de descritores e foram feitas buscas em repositórios de pesquisas científicas, tais como: Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté (UNITAU), dissertações de mestrado e teses de doutorado, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Estabeleceu-se os seguintes descritores para a pesquisa nas bases de dados: Psicologia + Materialismo Histórico-dialético, Psicologia Sócio-histórica + significações, Psicologia Sócio-histórica + Significações + professores, Sofrimento psíquico + professor + Ensino Fundamental, Subjetividade + trabalho + docente, Psicologia Sócio-histórica + Inclusão, Inclusão escolar, Sofrimento ético-político. Levantou-se nas plataformas de pesquisa com os descritores aglutinados a fim de obtenção de dados mais específicos, e considerou-se a produção do ano de 2018 à 2024. Assim, foram obtidos os seguintes dados, expressos na Tabela 1, abaixo:

**Tabela 1- Panorama de pesquisa**

DESCRIPTOR	SciELO	CAPES	UNITAU	TOTAL GERAL
Psicologia + Materialismo Histórico-Dialético	04	127	14	145
Psicologia Sócio- histórica + significações	02	28	12	42
Psicologia Sócio- histórica + significações + professor	04	9	10	23
Educação Inclusiva	347	49	6	402
Sofrimento ético- Político	06	43	0	49
Sofrimento psíquico + docente	04	48	0	52
Subjetividade + trabalho + docente	05	153	0	158
Psicologia Sócio- histórica+inclusão	01	27	1	29

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora, nos anos de 2023 e 2024.



Dos estudos levantados, selecionou-se os que mais se aproximavam do tema desta pesquisa e que melhor poderiam subsidiar as discussões sobre significações dos professores acerca do processo de inclusão de estudantes e seus desdobramentos no exercício profissional, conforme mostra o Quadro 1, abaixo:

**Quadro 1 - Principais referências utilizadas**

DESCRIPTOR	TÍTULO	ANO	AUTOR	TIPO	REFERÊNCIA
Psicologia + Materialism o Histórico-dialético	Psicologia Social: O homem em movimento	1984	Lane, S.T.M., Codo, W.	Livro	Lane, S.T.M., Codo, W. Psicologia Social: O homem em Movimento. Brasiliense, 1988.
Psicologia Social+ Psicologia Socio-histórica	Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia	2007	Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M, Furtado, O	Livro	Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M, Furtado, O. <b>Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia</b> , 3º Edição. São Paulo. Cortez, 2007
Psicologia Socio-histórica	A proposta de Vygotsky: a Psicologia Sócio-histórica	2006	Lucci, M. A.	Artigo	Lucci, M. A., A proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-histórica <b>Revista de currículo y formación del profesorado</b> , 10, 2 (2006)
Psicologia Socio-histórica + Psiquismo	O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximação entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller	2004	Rossler, J. H.	Artigo	Rossler, J.H. <b>O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximação entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller</b> . Cad, CEDES
Psicologia Socio-histórica + Psiquismo	O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental	2016	Brasil, C. C. P.	Artigo	Brasil, C. C. P. <i>et al.</i> O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental. <b>Revista Brasileira em Promoção da Saúde</b> , v. 29, n. 2, p. 180-188, 2016.
Sofrimento ético-político	As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social	2001	Sawaia, B.	Livro	Sawaia, B. <b>As artimanhas da exclusão: análise</b> . Vozes. Petropolis, 2022

Psicologia Sócio-histórica + Significações	Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente	2016	Aguiar, W. M. J.; Machado, V. C.	Artigo	Aguiar, W. M. J.; Machado, V. C. <b>Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente.</b> Estudos de Psicologia, Campinas, v. 33, n. 2, 2016.
Psicologia Sócio-histórica + Significações + Formação de Professores	A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-transformação	2021	Magalhães L. O. R.	Tese	Magalhães, L. O. R. <b>A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-transformação.</b> 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação) PUC, São Paulo, 2021.
Psicologia Sócio-histórica + Formação de professores	Atividade docente: transformação do professor na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica	2010	Davis, C. e Aguiar, W. M. J.	Artigo	Davis C., Aguiar, W. M. J. Atividade docente: transformação do professor na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica
Subjetividade + trabalho + docente	Sofrimento psíquico e trabalho docente - implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos	2013	Lyra, G. F <i>et al.</i>	Artigo	Lyra, Gabriela Franco Dias <i>et al.</i> Sofrimento psíquico e trabalho docente – implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos. <b>Estud. pesqui. psicol.</b> , Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 724-744, ago. 2013.
Psicologia Sócio-histórica + inclusão	Contribuições da perspectiva sócio-histórico-cultural para a educação especial	2022	Santos, T.P	Artigo	Santos, T.P. Contribuições da perspectiva sócio-histórico-cultural para a educação especial. Em REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê Cultura, Escola e Formação Humana: reflexões e interfaces com a educação.

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora nos anos de 2023 e 2024.

As produções elencadas no quadro acima foram escolhidas por trabalharem temas que se conectam a esta pesquisa, oferecendo subsídios teóricos para que ela se desenvolvesse. O aporte teórico desses autores será brevemente apresentado abaixo.

O livro “Psicologia Social: o homem em movimento”, organizado por Lane e Codo (1988), remonta o início da Psicologia Social e sua história pautada na crítica das Psicologias que predominavam até aquele momento. A crítica fundamentava-se principalmente no fato de que, ao buscar compreender o ser humano, não se considerava os processos sociais nos quais

ele está imerso. Nessa medida, os preceitos do Materialismo Histórico-dialético que subsidiam teórico-metodologicamente essa nova Psicologia de caráter revolucionário procuram compreender o ser humano por outro viés. Considera-o a partir de sua dimensão social e histórica, à luz de bases teóricas advindas do marxismo. Esta obra discorre sobre as categorias fundamentais da Psicologia Social, como: linguagem, pensamento, representações sociais, consciência, alienação, ideologia e identidade, trazendo um panorama de cada uma delas. Além disso, é trabalhada nesta obra a relação sobre o indivíduo e as instituições como família, escola e trabalho. A práxis do psicólogo também é abordada por meio da Psicologia Educacional, Clínica, Organizacional e Comunitária, trazendo apontamentos sobre a importância de reconhecer os discursos ideológicos contidos em cada uma dessas áreas dessa ciência e, problematizar a atuação do profissional de psicologia. Os conceitos trazidos nesta obra colaboram com base teórico-metodológica para a compreensão do homem que está imerso num contexto social, temporal e político, apontando para a Psicologia Sócio-histórica como uma forma de atingir estas dimensões.

A Psicologia Sócio-histórica, que é a perspectiva na qual esta pesquisa se desenvolve, foi introduzida no Brasil por Silvia Lane, pesquisadora da Psicologia Histórico-cultural iniciada por Vigotski.

Esta abordagem da Psicologia, postulada por Silvia Lane, fortaleceu-se no Brasil por meio dos seus muitos estudos, assim como os de seus colegas e pensadores consoantes com suas proposições.

Dentre eles destacamos inicialmente Ana Maria Bock, Maria Graça Marchina Gonçalves e Odair Furtado, que trabalham no texto *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (2007). Nele os autores postulam que a perspectiva Sócio-histórica em psicologia se põe de modo radical frente às demais psicologias, ao considerar a relevância do fenômeno social e seu caráter processual para a constituição da subjetividade, sendo também um processo que se desenvolve no social, não sendo, portanto, natural, tampouco universal, desenhando-se a partir da realidade objetiva e do fenômeno social que se constituiu historicamente. A subjetividade pode ser apreendida pelas categorias consciência, afetividade e identidade. Nesse sentido, Lucci (2006) contribui ao apresentar um breve histórico da vida de Vigotski, importante teórico que se empenhou a propor uma Psicologia que concebia o homem fora dos domínios da psicanálise e do behaviorismo, voltando-se para a construção humana a partir das relações desenvolvidas com o mundo.

Em consonância com a formação do homem em relação com o social, Rossler (2004) traz o pensamento de Agnes Heller sobre a construção do psiquismo humano a partir da

mediação de outras pessoas na vida cotidiana, compartilhando da mesma ideia de Alexei Leontiev que, em continuidade aos estudos de Vigotski, entende a formação do psiquismo alicerçado na apropriação Sócio-histórica da cultura humana. Desse modo, infere que, do mesmo modo que a atividade humana é mediada pelos instrumentos sociais, as atividades intelectuais também o são. Além disso, de acordo com Rossler (2004), Leontiev aponta ainda que o psiquismo sintetiza a história e as experiências da humanidade. Tais apontamentos possibilitam a compreensão sobre a formação do psiquismo humano, o que será também estudado nesta pesquisa, centrando-se mais especificamente na figura do professor.

O professor é uma figura central do processo de educação, sendo assim, compreender a profissão docente com suas forças e fragilidades auxilia no entendimento das experiências dos docentes e os impactos disso em sua vida. Para ampliar a compreensão sobre o processo de saúde emocional e sofrimento psíquico do docente, Brasil (2016) realizou pesquisa com 26 professores da rede municipal da cidade de Fortaleza. Em seus estudos utilizou como técnica para produção de dados o Grupo Focal, no qual pode identificar que os professores atribuem seu sofrimento a três aspectos: fatores ambientais, que se referem às condições de trabalho; fatores institucionais, ligados ao conjunto de regras e pressões oriundas dos compromissos profissionais e relações sociais e interpessoais, que correspondem à relação com os colegas, estudantes, dirigentes, reconhecimento e valorização por parte destes e da sociedade.

Já Lyra *et al.* (2013), em estudo longitudinal com professores e estudantes identificou que os professores atribuem o sofrimento psíquico ao mal comportamento dos estudantes, e entendem este comportamento como um reflexo das experiências vividas fora da escola, não considerando as interferências das relações no espaço escolar sobre os estudantes. Neste sentido, Santos (2022) aponta a importância da interlocução entre a Psicologia e a Educação, o que favorece o respeito à diversidade presente na escola, sobretudo no que se refere a estudantes com deficiência. Todos esses levantamentos apontam para a necessidade de uma reflexão crítica sobre o ambiente escolar e o trabalho docente enquanto produtor de subjetivações.

Nesse caminho, Sawaia (2022) dá sua contribuição ao apontar que o sofrimento psíquico é engendrado nas estruturas sociais, na dialética da inclusão-exclusão, qualificando esse sofrimento como ético- político. A autora reconhece que o sofrimento não é individual, e decorre das intersubjetividades da trama social.

Para ampliar a compreensão sobre as significações dadas pelos docentes acerca do processo de inclusão escolar, e do sofrimento ético-político vivido pelos mesmos, Aguiar e Machado (2016) trazem valiosas contribuições ao indicarem que as bases teóricas da Psicologia Sócio-histórica e o método do Materialismo Histórico-dialético prestam-se a auxiliar na

apreensão do processo de constituição social da subjetividade humana, ou seja, oferece meios para entender os aspectos subjetivos da docência, ultrapassando as aparências e a mera descrição desse fenômeno. Para a interpretação desses fenômenos, são utilizadas categorias que oportunizam a captação da realidade, num movimento dialético.

Compreender as significações dos professores sobre o processo de inclusão é primordial, porém essa compreensão não é uma mera especulação, pois tem a intenção de trazer contribuições para a escola pesquisada buscando torná-la um espaço inclusivo. Para impulsionar esse movimento de transformação, Magalhães (2021) apresenta em sua tese a Pesquisa Trans-Formação, que viabiliza a criação de mediações que apontam para a transformação social.

Hashizume e Alves (2022) tecem a discussão sobre as políticas afirmativas e os direitos de estudantes com deficiência, fomentando o pensamento voltado para a possibilidade de reverter o índice de pessoas que foram historicamente apartadas da sociedade, fato este que contribuiu para um cenário social de desigualdade. Sendo a escola um ambiente onde o processo inclusão-exclusão está presente, tal fenômeno pode ser trabalhado pelos profissionais da escola, sobretudo pelos professores que são promotores da formação humana.

## **2.1 Psicologia Sócio-histórica: origens e bases**

Antes de discorrer sobre a Psicologia Sócio-histórica, considera-se importante trazer uma breve elucidação sobre a Psicologia, que foi reconhecida como ciência no ano de 1879, tendo como marco a fundação do Laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig, por meio da definição de objeto, objetivos e métodos para uma Psicologia Experimental, e das discussões travadas por Wundt, que empreendeu esforços para a compreensão do homem.

Wundt reconhecia o caráter básico dos elementos da consciência (atomismo), mas se diferenciava do associacionismo por pensar a consciência como processo ativo na organização de seu conteúdo pela força da vontade. Via o pensamento humano, ao mesmo tempo, como produto da natureza e como criação da vida mental. Concebia o indivíduo ao mesmo tempo como criatura e como criador (Bock, 2007, p. 16).

Desse modo, já em seu nascimento a psicologia apresentava contradições que não podiam ser solucionadas, o que levou Wundt a sugerir duas psicologias, sendo uma Experimental, e outra, Social. Nenhuma das concepções psicológicas sobre o ser humano conseguiu superar a perspectiva mecanicista e determinista.

As diferenças entre as várias perspectivas teóricas que vão aos poucos sendo construídas, portanto, não se dão nesse plano. Apenas ocorrem no balanço do pêndulo: interno/externo; psíquico/orgânico; comportamento/vivências subjetivas; natural/social; autonomia/determinação (Bock, 2007, p. 17).

Como se pode perceber, a psicologia apresentava dicotomias, o que possibilita visão apenas parcial de seu objeto de estudo.

A partir dessa observação, Vigotski teceu críticas à Psicologia de sua época e, fundamentado em suas investigações sobre as proposições de Marx, passou a adotar o método do Materialismo Histórico-dialético. Nesse método, o ser humano é compreendido como um sujeito ativo, social e histórico, e suas categorias de análise são utilizadas para ampliar a compreensão dos processos psicológicos superiores.

Para contextualizar essa pesquisa na evolução das diferentes abordagens psicológicas, será apresentado um panorama sucinto do desenvolvimento da Psicologia no Brasil. Embora esta tenha sido influenciada por teorias e práticas de outros países, a Psicologia brasileira construiu seu próprio processo constitutivo.

No Brasil, conforme aponta Antunes (2014), a preocupação com os fenômenos psicológicos remonta ao período colonial. No século XIX, essa temática tornou-se mais evidente em produções acadêmicas e institucionais, especialmente em faculdades de medicina, hospícios, escolas e seminários. Nesse período, o pensamento psicológico estava principalmente vinculado às áreas da Educação e da Medicina.

Ainda de acordo com Antunes (2014), com o fim do período colonial, a sociedade brasileira se desenvolveu em diversas instâncias, o que levou os intelectuais da época a buscarem respostas para as necessidades geradas pelas transformações sociais vividas. Nesse contexto, a Educação e a Medicina foram acionadas para contribuir na resolução dos problemas emergentes, assim como na compreensão dos fenômenos de ordem psicológica.

Nessas circunstâncias, criação dos hospícios passou a fazer parte da realidade brasileira, e em alguns deles, como a Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, foram instalados laboratórios de psicologia experimental. O conhecimento produzido nesses espaços começou a se disseminar, destacando a Psicologia e apontando para o reconhecimento de sua autonomia científica e prática no Brasil. Contudo, foi na Educação que a Psicologia encontrou solo fértil. Com o crescimento das preocupações voltadas para as questões educacionais e pedagógicas, os conhecimentos da Psicologia passaram a ser considerados essenciais para a Pedagogia, movimento que impulsionou o desenvolvimento de seus aspectos teóricos e práticos, conforme aponta Antunes (2014).

Por meio de diversos movimentos, a Psicologia brasileira foi reconhecida como uma ciência independente e, na terceira década do século XX, já contava com uma produção teórico-prática robusta. Iniciou-se, então, o processo para sua consagração como profissão, o que ocorreu em 1962, com a promulgação da Lei nº 4.119/1962, que estabeleceu o currículo mínimo para os cursos de Psicologia.

Assim, desde 1962 a Psicologia cresce no Brasil e conta com diversas áreas de aplicação e extenso arcabouço teórico-metodológico. Entretanto, esta pesquisa que se pauta nos constructos da Psicologia Sócio-histórica, enfatiza as construções específicas dessa abordagem.

A Psicologia Sócio-histórica foi fomentada no Brasil por Sílvia Lane, que, juntamente com seus colaboradores, desenvolviam o pensamento crítico quanto à dicotomia das psicologias predominantes à época, cuja compreensão do humano oscilava “entre o pragmatismo norte-americano e a visão abrangente de um homem que só era compreendido filosófica ou sociologicamente, ou seja, um homem abstrato” (Lane, 1989, p. 11).

Bock, Gonçalves e Ferreira (2007) nos contam que esta luta por uma nova concepção e atuação na Psicologia se deu em plena ditadura militar, anos de 1970. Sílvia inclusive foi alvo de investigações para averiguar “supostos atos subversivos”. Sua história é sim de subversão, de revolver práticas culpabilizantes e opressoras do sujeito e superar desigualdades. A Psicologia com conhecimento de causa e compromisso social era sua arma para ampliar a consciência crítica (Magalhães, 2021, p. 157).

Em 1980, Lane e seus colaboradores, de acordo com Magalhães (2021), empenhados com a construção de uma psicologia comprometida com o social, utilizavam a teoria psicológica de Vigotski e a teoria social de Marx. Tal movimento permitiu chegar à compreensão de que o fenômeno psicológico não pertence à “natureza humana”, não preexiste ao humano, mas, sim, reflete a condição social, econômica e cultural em que as pessoas vivem. Portanto, “O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social” (Bock, 2007, p. 22-23).

Assim, os conceitos da Psicologia Sócio-histórica permitiam uma abrangente compreensão do humano, na qual extrapolava as concepções naturalizadas e naturalizantes da condição dos sujeitos, de modo que estas cediam lugar para a observação da sua constituição histórica, partia de uma visão individualizante para uma socialmente construída e, com isso, contribuía para superar a psicologização e patologização dos fenômenos psíquicos.

Essa abordagem tem se consolidado ao longo de décadas, pois permite um estudo aprofundado dos fenômenos psicológicos além da superficialidade, buscando apreender a complexidade da realidade e compreender os processos de constituição da subjetividade

humana que refletem as condições sociais, econômicas e culturais em que o indivíduo está inserido.

Portanto, para a Sócio-histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana e falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem (Bock, 2007, p. 22).

Então, o fenômeno psíquico se desenvolve na relação dialética do indivíduo com o contexto no qual se encontra, por meio da subjetividade e objetividade mediada pela linguagem, não estando, portanto, desconectado da realidade social e cultural.

Desse modo, trazer luz sobre estes aspectos dos fenômenos psíquicos, liberta os seres humanos de uma responsabilidade sobre seus sucessos e fracassos, já que estes estão condicionados pelos diversos marcadores sociais que determinam a nossa existência.

Para alcançar tal fenômeno, a Psicologia Sócio-histórica utiliza, como meio para apreender a materialidade do real, as categorias. Essas categorias permitem o conhecimento sobre os fenômenos em movimento, com suas significações e contradições.

Assim, para a elaboração desta pesquisa foram utilizadas categorias a fim de apreender a materialidade da realidade estudada. Algumas delas serão apresentadas inicialmente, porém vale ressaltar que outras deverão surgir à medida que o processo de desvelamento das determinações da realidade estudada indicar.

### **2.1.1 Historicidade**

A historicidade se configura como uma categoria teórico-metodológica que apresenta a possibilidade de compreender os fenômenos em seu caráter processual, não atendo-se à linha histórica de acontecimento dos fenômenos encadeados cronologicamente, mas, sim, promovendo uma leitura aprofundada desses eventos, de modo a considerar e integrar as contradições postas nesse processo, tal como afirmam Gonçalves e Bock (2018).

[...] A Psicologia Sócio-histórica parte das categorias trabalho e relação social para situar o homem na sua historicidade, entendendo que o homem se constitui historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade, para produção de sua existência. Em sua constituição histórica, o homem produz bens materiais e espirituais, ou seja, produz objetos e ideias (Gonçalves, 2007, pp. 38-39).

Dessa maneira, essa categoria teórico-metodológica, ao permitir a verificação do caráter processual dos fenômenos, possibilita o seu entendimento, também à luz dos determinantes



sociais que repercutem na subjetividade humana, desnaturalizando, assim, os fenômenos sociais e psicológicos.

Nesse sentido, a historicidade é uma condição metodológica necessária para se caminhar na direção da compreensão dos fenômenos sociais como movimento, como processo, como humanos e sociais. Como fundamento metodológico, é ferramenta potente para a desnaturalização dos fenômenos. Mesmo aqueles que parecem ser tão naturais, ao se inserirem nas relações sociais, serão significados, modificados, reconstruídos, tornando-se humanos e sociais (Bock, Kulnig e Fumes, 2020, p. 101).

Desse modo, essas produções são determinadas e determinam as concepções de mundo. Esse movimento ocorre na interlocução entre os aspectos objetivos-subjetivos que permeiam as experiências humanas de maneira dialética. Para sua melhor compreensão, é necessária também, a realização de análises a partir de outras categorias, como subjetividade-objetividade e mediação.

### **2.1.2 Subjetividade-Objetividade**

A Psicologia enquanto ciência, teve já no seu nascimento uma cisão de modo a observarmos a existência de duas Psicologias, sendo uma de base Experimental, com caráter objetivo, uma outra de base social, conforme designada por Wundt, que visava recuperar a subjetividade ignorada na primeira. Então, a Psicologia Sócio-histórica, que parte do Materialismo Histórico-dialético, traz consigo uma crítica a essa separação dos aspectos objetivos e subjetivos, como se fossem independentes um do outro, e, portanto, autônomos.

Neste sentido,

A Psicologia Sócio-histórica vai propor, então, a partir de Vigotski, que se estudem os fenômenos psicológicos como resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intra-subjetivo. Assim, a subjetividade é constituída através de mediações sociais (Gonçalves, 2007, p. 50).

Como já mencionado anteriormente, a Psicologia Sócio-histórica parte do pressuposto de que o homem é engendrado socialmente e historicamente. Entretanto, ao passo que se constitui na relação com o social e com a história, tem também ação sobre esses, transformando e sendo transformado, indicando o imbricamento objetividade-subjetividade.

Tratar da categoria subjetividade requer considerar seu par dialético, a objetividade, pois as ideias são mediadas pelas experiências das produções humanas, sejam materiais ou espirituais, ou seja, objetos e ideias. Isso implica em dizer que a objetividade oferece base para a formação da subjetividade e o mesmo ocorre em sentido inverso, numa constituição mútua.

A mediação entre a objetividade-subjetividade se dá por meio da linguagem, pois esta possibilita o intercâmbio entre a nomeação de objetos e a construção de seus sentidos e significados compartilhados no coletivo. Assim, a linguagem permite a retenção imagética desses objetos na memória, criando então um repertório de imagens internas que assumem significados e sentidos individuais.

Nesse sentido, a categoria subjetividade, tomada simultaneamente como experiência humana, signo e conceito teórico, também pode mostrar a relação entre a base material e a produção de ideias no movimento histórico. Como experiência humana, a subjetividade se modifica e aparece de diferentes formas ao longo da história humana; como signo, designa essa experiência, modificando-se juntamente com ela, ao mesmo tempo, permitindo a expressão dessa experiência e transformando-a; como signo que adquire estatuto de conceito teórico, surge no interior do desenvolvimento da ciência na modernidade, mais especificamente com a Psicologia, embora não se explicita como conceito desde o início formal dessa ciência (Gonçalves, 2007, p. 41).

Destarte, a Psicologia Sócio-histórica recupera o movimento de objetivação-subjetivação como sendo artífice das dimensões construídas e construtoras da realidade do humano, superando, assim, a dicotomia existente nas demais teorias da psicologia sobre essas dimensões, reconhecendo seu caráter dialético.

### 2.1.3 Mediação

A mediação é uma categoria imprescindível para a compreensão dos fenômenos psíquicos, pois de acordo com Aguiar e Ozella (2013), ela nos possibilita compreender que não existem relações diretas entre o sujeito e o objeto visto que contam sempre com múltiplas determinações.

Assim, a categoria mediação não serve à função de ligar polos entre sujeito-objeto, mas, sim, de organizar a relação dialética que existe entre esses.

De acordo ainda com Aguiar e Ozella (2013, p. 301),

O uso desta categoria nos permite romper as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, assim como nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, nos possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações.

Gomes (2020, p. 5) contribui com o deslindar dessa categoria, inferindo que

[...] a mediação deve ser tratada como interposição que provoca transformações, que encerra uma intencionalidade socialmente construída e que, como uma condição externa, ao ser internalizada, potencializa [...] o trabalho humano – promovendo desenvolvimento.

Dessa forma, a mediação, enquanto categoria de análise, favorece o pensamento e a apreensão do conhecimento da relação entre objetos e o humano, que é permeado por processos até então encobertos pela concepção de inter-relação direta entre o objeto e o sujeito.

#### **2.1.4 A Categoria Trabalho**

Ao discorrer sobre o trabalho, Tonet (2019) indica que este inicia com a intenção do ser humano em transformar a natureza e, nesse movimento, o ser humano é transformado também, visto que, ao longo do tempo, vai acumulando conhecimento, habilidades, técnicas e instrumentos que possibilitam a expansão da realidade social objetiva e subjetiva. Desse modo, o trabalho constitui-se como fundamento para a sociabilidade que se apura com o surgimento de outras dimensões da atividade social como a linguagem, arte, educação, ciência, religião etc. Estas, por sua vez, medeiam as relações entre os humanos e promovem a modificação da relação do ser humano com o trabalho.

Ainda segundo Tonet (2019), de acordo com a teoria marxiana o trabalho se estabelece nos últimos séculos a partir da existência do interesse de compra e venda de mercadorias, movimento próprio da lógica capitalista. Nesse sentido, a força de trabalho torna-se uma mercadoria comercializada para que possa, de um lado, gerar a subsistência de quem a vende e, de outro, promover a ampliação dos ganhos para quem a compra, sendo este um processo naturalizado no sistema social no qual estamos inseridos, o capitalismo.

Referente a esse movimento em torno do trabalho, Moreira e Rodrigues (2018) indicam que este, “afeta a relação entre prazer e sofrimento e pode contribuir para a saúde ou para o adoecimento” (Moreira e Rodrigues, 2018, p. 239).

Entretanto, a Psicologia Sócio-histórica que utiliza o método do Materialismo Histórico-dialético, compreende o Trabalho como uma categoria teórico-metodológica.

Magalhães (2021) reforça a importância da referência de Marx para a compreensão da categoria trabalho quando diz que

Marx nos apresenta o trabalho como categoria fundante do ser social, do primata que se humanizou face ao mundo mediado pelo trabalho, e faz ao longo de todo seu estudo, implícita ou explicitamente, a crítica do trabalho na sociedade capitalista (Magalhães, 2021, p. 174).

Nesse sentido, Garcia e Moreira (2019), ao discutirem a categoria trabalho na perspectiva de Lukács, um estudioso de Marx, afirmam que a categoria trabalho é ontológica, visto que ela é fundamental para a compreensão da realidade social e das relações humanas,

sendo capaz de articular e aglutinar dialeticamente outras tantas determinações sociais que fazem parte desse complexo.

Ainda segundo os autores, Lukács argumenta que o trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas uma prática social que tem implicações éticas e humanizadoras, e, por isso, é fundante do ser social. À medida que os indivíduos se engajam no trabalho, não apenas produzem bens e serviços, mas também constroem sua identidade e sua relação com os outros e com a sociedade. O trabalho, portanto, é um meio pelo qual os seres humanos realizam suas potencialidades e se afirmam como agentes sociais.

Sendo assim, o trabalho pode se tornar uma práxis, pois, de acordo com Magalhães (2021), é compreendida por Marx como uma ação realizada pela classe trabalhadora, tensionando as condições objetivas vivenciadas e buscando formas outras de constituição histórica do ser.

### **2.1.5 Significações como síntese das dimensões sentido e significado**

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos utilizados na Psicologia Sócio-histórica, as dimensões Sentido e Significado, que se articulam dialeticamente em Significações, são fundamentais para a compreensão do sujeito histórico. Sentidos e significados são constituídos socialmente e, ao mesmo tempo, assumem caráter único e particular: são conceitos distintos, mas um não existe sem o outro, constituindo-se mutuamente. A síntese do movimento dialético ressurtido de seu imbricamento são as Significações, que existem na realidade concreta como fenômeno e se constituem como categoria teórico-metodológica.

Desse modo, o humano, forjado no movimento de sínteses históricas e sociais, que são dialéticas, deve ser compreendido considerando a totalidade social, as mediações e a complexidade que o constitui, permitindo, assim, ultrapassar as barreiras postas pelas aparências em que se apresenta, e, dessa maneira, fazendo o movimento de “ver o lado oculto da lua”, como ensinado por Vigotski.

Assim, para compreender a produção de sentidos e significados de um indivíduo ou grupo acerca de sua realidade é necessária uma porta de entrada, uma unidade de análise que contenha os elementos que constituem a complexidade do ser: esse ponto de partida são as palavras com significações.

Vigotski nos ensina, segundo Aguiar e Machado (2016), que o sentido de uma palavra corresponde ao conjunto de fatos psicológicos que são provocados a partir da interpretação de

determinado fenômeno social. Sentidos são formações sociais mais dinâmicas e fluidas porque se alteram a depender das mediações e vivências que constituem cada sujeito em questão. São referentes ao indivíduo e sua constituição, que é única. O Significado é uma construção social mais estável, unificada e precisa, portanto, socialmente compartilhável. É o que possibilita a comunicação humana. Por exemplo: a palavra deficiência corresponde a um fenômeno social, no entanto, pode ter diferentes sentidos para diferentes sujeitos: pode relacionar-se à dor, lesão, inclusão, exclusão. Seu significado, entretanto, expresso nos signos que formam a palavra mantém-se, sendo usado socialmente porque é entendido por todos que compartilham da mesma língua

Sentidos-significados são, portanto, um par dialético, porque estão em uma relação de constituição mútua em que um não existe sem o outro, um determina o outro a todo instante. Devido a esta inseparabilidade, este par dialético deve ser referido como Significações, expressando a incessante produção de significados e sentidos.

Assim, pode-se dizer que o significado carrega, histórica e socialmente, conceitos compartilhados culturalmente e expressos por meio da palavra. Já o sentido, que inicialmente é social, ganha conotação afetiva e singularizada.

Segundo Vigotski (2001) *apud* Aguiar e Machado (2016), o pensamento não é simplesmente expresso na palavra, mas se realiza por meio dela. Dessa forma, não se deve considerar o pensamento como um reflexo direto nas palavras, pois não há uma relação imediata entre eles. No entanto, pode-se afirmar que há um movimento contínuo entre pensamento e palavra, no qual um determina o outro.

Desse modo, o caminho da produção de significações se dá por um complexo dialeticamente articulado: o pensamento que se realiza na palavra por meio do movimento de objetivação-subjetivação dos sentidos-significados articulados. Assim, é pelo esforço analítico que se busca compreender as significações dos sujeitos acerca de um fenômeno, análise que deve estabelecer e ou enfatizar as relações e as contradições presentes em uma determinada totalidade social, complexo de complexos movido por contradições.

## **2.2 Inclusão de pessoas com deficiência nas escolas**

Nesta seção serão apresentadas as concepções acerca da deficiência e contextualizado o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas.

### 2.2.1 Concepções acerca da deficiência

As concepções e práticas relacionadas à deficiência variam entre diferentes sociedades e se transformam ao longo da história, conforme aponta Piccolo (2022).

Toda e qualquer sociedade constrói explicações sobre o porquê alguns indivíduos são considerados deficientes e outros não, assim como conferem destaque a maneira que estes devem ser tratados, incluindo a definição de funções apropriadas a estes sujeitos e quais direitos e responsabilidades são asseverados ou negados (Piccolo, 2022, p. 7).

Os corpos humanos sempre contaram com marcadores sociais, entretanto, de acordo com Piccolo e Mendes (2013), desde a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, foram atribuídos também a estes marcadores a capacidade de sobrevivência e a funcionalidade para o trabalho.

Essa conjuntura levou à concepção de que corpos com impedimentos físicos, mentais e/ou sensoriais seriam considerados deficientes. Nesse contexto, Diniz, Barbosa e Santos (2009) inferem que essa compreensão se baseia na premissa da existência de corpos com funcionamento padronizado, ou seja, adaptados às normas da sociedade.

Dessa maneira, ainda de acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009), a sociedade considera que os corpos que apresentam funcionamentos diferentes do que é considerado padrão e socialmente aceito devem receber intervenção biomédica, com práticas de reabilitação a fim de diminuir, ou mesmo extinguir os sinais de anormalidade.

A partir dessa concepção, alicerça-se, então, a compreensão que parte da perspectiva biomédica da deficiência, que atribui relação de causalidade entre os impedimentos corporais e as desvantagens experimentadas na sociedade.

Assim, a concepção de deficiência centrada no outro como “diferente” e “inapto” imputa um caráter pejorativo às múltiplas formas da diversidade e do desenvolvimento humano. Não se trata de desconsiderar a dimensão biológica da deficiência e a organicidade de sua definição, mas a individualização dessa condição, que limita o desenvolvimento integral desses sujeitos (Freitas e Angelucci, 2022, pp. 2-3).

Entretanto,

A normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento. A deficiência traduz, portanto, a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos. (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 65)

Ainda de acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009), a opressão dos corpos com impedimentos é oriunda de sociedades não inclusivas, pois na interação social estes são percebidos como improdutivos para o trabalho. Embasado nesse raciocínio biologizante, a ideia de reparação se apresentava como única possibilidade para oferecer o bem-estar para pessoas com deficiência. Desse modo, diversos esforços eram e ainda são empreendidos na busca pela solução, sem, no entanto, reconhecer que a participação social fica prejudicada pelas barreiras físicas, atitudinais, sociais e pelas práticas discriminatórias que se constituem no social.

Contudo, Magalhães (2021) aponta que a sociedade que exclui pessoas que tem impedimentos em seus corpos, é a mesma que carrega a possibilidade de transformações.

À vista disto, desde a década de 1970, têm sido fomentados debates referentes às barreiras socialmente construídas para a participação de todos, compreendendo a deficiência na perspectiva do modelo social. Assim, “Uma pessoa com deficiência não é simplesmente um corpo com impedimentos, mas uma pessoa com impedimentos vivendo em um ambiente com barreiras” (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 72).

Nesse contexto, o modelo social da deficiência propõe que esta seja vista como uma experiência moldada pela sociedade, que impõe inúmeras limitações à participação de todos. Assim, a superação da segregação, discriminação e exclusão só serão alcançadas com a eliminação das barreiras físicas, atitudinais e sociais que impedem a participação de todas as pessoas, garantindo assim, condições equitativas.

### **2.2.2 A deficiência na escola**

A escola não é um espaço isolado da sociedade. Pelo contrário, ela auxilia na sua estruturação, ao mesmo tempo em que se configura como um microcosmo dela. Dessa forma, pode-se inferir que o ambiente escolar é construído, configurado e atravessado pelos mesmos elementos que constituem o tecido social. Entretanto, esse espaço tem uma importante função:

A escolarização é uma ação que contém o gérmen da revolução em si, da possibilidade de transformação: se somos formados e formamos socialmente, a escola é uma das mediações fundamentais e privilegiadas que viabiliza a humanização (Magalhães, 2021, p. 27).

A escola é um importante equipamento social que apresenta em seu histórico um passado de segregação e apartamento de pessoas com impedimentos. Os marcos históricos e normativos sobre a educação brasileira apontam que o processo de exclusão de pessoas com deficiência foi legitimado por políticas e práticas educacionais, desfavorecendo esses grupos

por serem considerados fora dos padrões reconhecidos como “normais” pela sociedade. E desse modo, a escolarização acontecia em espaços separados das escolas regulares.

De acordo com Griboski (2008), as pessoas com deficiência, desde a época do Império, eram atendidas em instituições educacionais especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e Instituto dos Surdos Mudos (1857), ambos no Rio de Janeiro. Já no século XX outras instituições surgiram como Instituto Pestalozzi (1926), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE (1954), entre outras.

Porém, a fim de modificar esse cenário e garantir a participação de todas as pessoas nos espaços escolares, diversas lutas vêm sendo empreendidas, ao longo das últimas décadas, de forma coletiva e colaborativa, em prol da Educação na Perspectiva Inclusiva, conforme indicado por Magalhães (2022).

Oliveira, Mussi e Cruz (2022) apontam que muitas dessas lutas são promovidas por pessoas com deficiência, instituições, familiares e outros atores sociais comprometidos com a participação de todas as pessoas na sociedade.

A partir desses movimentos, a Educação na Perspectiva Inclusiva vem avançando desde a década de 1990, conforme constata Uchôa e Chacon (2022), com o suporte de leis e marcos internacionais que dispõem sobre a inclusão.

Nesse sentido, temos a Constituição Federal de 1988 que definiu, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos; em seu artigo 206, inciso I, que deve haver igualdade de condições no acesso e permanência na escola, e, no seu artigo 208, garante como um dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Na mesma direção, a Lei nº 8.069/90, reconhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente endossa a garantia do direito à Educação de qualidade, com igualdade de condições para o acesso e permanência, respeito, atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994 a Declaração de Salamanca também ofereceu contribuições robustas para os debates sobre a Educação na Perspectiva Inclusiva, provocando a formulação de políticas públicas que visam garantir o atendimento de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Em 1996 a Lei 9.394/1996-conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, propunha a realização do Atendimento Educacional Especializado, investimento em salas de recursos multifuncionais, profissional de apoio escolar, além da formação a professores de sala regular, professores de atendimento educacional especializado e gestores sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o que foi mais bem sistematizado no ano de 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI, propondo



transformações radicais que puderam consolidar alternativas de inclusão indicadas anteriormente. Todas essas ratificadas pela Lei 13.146/2015- reconhecida como Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Observa-se, então, que o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares começou a ser debatido e trabalhado nas últimas décadas, apoiado nas leis e marcos existentes. As discussões sobre esse tema se desenvolvem em consonância com os preceitos dos Direitos Humanos, e reconhecem a necessidade de confrontar e superar práticas discriminatórias.

Porém, Magalhães (2021) nos alerta que “Devemos sempre ter em mente que a existência de um corpo robusto de leis pode cumprir com a aparência necessária que nos leva ao engodo de que conquistamos o que precisamos.” (Magalhães, 2021, p. 212).

Desse modo, embora a Educação na Perspectiva Inclusiva venha se fortalecendo ao longo das últimas décadas, os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio- PNAD- contínua em 2022, indicaram que o Brasil contava com 18,6 milhões de pessoas com deficiência acima de dois anos de idade. A pesquisa revelou ainda, uma discrepância significativa nos níveis de escolaridade entre pessoas com e sem deficiência. Apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram o Ensino Médio, comparado a 57,3% entre aquelas sem deficiência. No Ensino Superior, a diferença é ainda mais acentuada: apenas 7% das pessoas com deficiência completaram essa etapa, em contraste com 20,9% das pessoas sem deficiência. Além disso, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência é alarmante, atingindo 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência, esse índice é de 4,1%. Esses dados explicitam uma dissonância entre todo o aparato legal voltado para a garantia de direitos e a realidade experimentada pelas pessoas com deficiência.

Embora existam políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas escolas, além da oferta de atendimento educacional especializado com recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando à eliminação de barreiras que dificultam a participação desses estudantes, o processo de escolarização ainda é uma inclusão marcada pela exclusão.

Neste sentido, Oliveira, Mussi e Cruz (2022) afirmam que uma escola só pode ser considerada inclusiva quando reconhece as diferenças dos estudantes e os variados processos de aprendizagem de cada um, promovendo o aprendizado por meio de práticas pedagógicas inovadoras.

Uchôa e Chacon (2022) concordam com tal apontamento e afirmam que para a ocorrência do processo de inclusão, é necessário que se reconheça as diferenças entre as pessoas, valorizando suas potencialidades e desenvolvendo práticas pedagógicas diversificadas a fim de promover a todos.

Assim,

[...] não é suficiente contar com a lei da inclusão, é preciso que a escola rompa com os seus padrões cartesianos de ensino, em que o professor é o transmissor do saber e que todos os alunos devem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo, e do mesmo modo (Oliveira, Mussi e Cruz, 2022, p. 6).

Portanto, embora muitos avanços na Educação na Perspectiva Inclusiva sejam reconhecidos, é essencial entender seu caráter processual. Para que a inclusão se torne cada vez mais consistente e eficaz, é fundamental oferecer condições adequadas de participação a todos os estudantes por meio da eliminação das barreiras existentes. Isso exige intencionalidade, planejamento e perspectiva autogestionária.

Entretanto, observa-se que, no cerne das escolas, as barreiras enfrentadas por estudantes com impedimentos ainda são muitas, devido, entre outras coisas, à escassez de formação continuada para docentes e para demais funcionários que compõem o quadro funcional das instituições educacionais.

Diante dos percalços que envolvem os avanços na Educação na Perspectiva Inclusiva, Capellini (2007) observa que os professores manifestam diferentes reações ao tema da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, como afirmar que não estão preparados para atender esse público, queixar-se do número elevado de estudantes em sala e da falta de tempo para preparar material adaptado, entre outras questões. Esse cenário, segundo a autora, pode resultar na recusa explícita ou velada de estudantes com deficiência, ou na busca por melhorias na prática profissional dos docentes.

Sendo assim, há de se considerar o que Zerbato e Mendes (2018) asseveram sobre a temática, ao inferirem que é necessário mais do que intenção e documentos para que a inclusão ocorra. Desse modo, faz-se necessário o atendimento das necessidades demandadas pelos estudantes, o que requer modificações no ato de ensinar.

### **2.3 A interface entre a profissão docente e o sofrimento ético-político**

Esta seção abordará aspectos da profissão docente e o sofrimento ético-político.

### 2.3.1 Profissão docente no decorrer da história

A educação, em sua forma atual, resulta de uma longa trajetória, cuja compreensão é essencial para entender o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Tardif (2013) discorre sobre o desenvolvimento da profissão docente apontando para Três Idades do Ensino. De acordo com esse autor, a primeira fase, intitulada por ele como Idade da Vocação, se refere à Educação europeia dos séculos XVI à XVIII, período marcado por transformações no contexto religioso. O ensino, neste momento histórico, estava ligado às Igrejas, sendo, portanto, considerado um ato de fé. A docência tinha como característica seu exercício em tempo integral e a ligação estreita com as religiões e com a conduta moral, sendo considerada uma missão celestial. O objetivo do ensino na Idade da Vocação não era o de contribuir com o desenvolvimento da inteligência das crianças, mas, sim, garantir a disciplina, a moral e o controle. Dessa forma, um professor deveria ser uma pessoa que servisse a Deus, tivesse moral, caráter e conduta ilibada. Partindo dessa premissa, as exigências à época para a docência eram as virtudes femininas como amor, obediência e capacidade de fazer sacrifícios e não a formação pedagógica. Por ser considerado como uma vocação, não havia remuneração pelo trabalho executado.

Foi no século XIX, com a ampliação do poder do Estado e a gradativa separação entre este e a Igreja que o ensino laico passou a ser oferecido por redes públicas, e a profissão docente passou a ser incorporada às estruturas estatais. Assim, ganhou enquadres de uma profissão com a exigência de formação, com contratações formais e remuneração. Essa transformação na docência foi chamada por Tardif (2013) de Idade do Ofício, pois os professores ao serem reconhecidos como funcionários públicos ganham mais autonomia para administrar suas aulas. Ainda que, tenha ocorrido a mudança de status da docência, a qualidade das condições de trabalho não se estendeu a todos os trabalhadores de maneira uniforme, pois as questões de gênero explicitaram as desigualdades salariais entre os professores do sexo masculino e do sexo feminino.

As transformações na profissão docente continuam em curso, e, devido às características adquiridas no século XX, Tardif (2013) designou este período como a Idade da Profissão. A elevação do status de uma profissão resulta de um conjunto de critérios, como a existência de bases científicas, o reconhecimento do Estado, um conjunto de princípios, regras de conduta e deveres, além de autonomia e responsabilidade profissional. Assim, no século XX, observou-se o crescimento de diversas profissões em várias áreas do conhecimento. Especificamente na Educação, surgiu na década de 1980, nos Estados Unidos, um movimento focado na

profissionalização do ensino. Esse movimento, liderado por autoridades políticas e educacionais, visava melhorar o desempenho do sistema educativo, elevar o status da profissão docente e construir bases de conhecimento científico sobre a docência.

Embora Tardif (2013) tenha feito a divisão das Idades do ensino, vale reconhecer que esta é uma conceituação didática, com uma trajetória longe de ser linear, mas sim permeada por contínuos e descontínuos, nos quais as características atribuídas a cada Idade se mesclam, sem uma demarcação clara entre elas, cujas transformações repercutem na profissão docente ainda na atualidade.

As mudanças evidenciadas no movimento histórico da Educação e da docência, revelam que as alterações foram impulsionadas pelas necessidades de uma sociedade em constante transformação.

No final do século XX a Educação enfrentava diversos desafios e transformações significativas, estando num cenário, de acordo com Nóvoa (1999), no qual constatava-se que, apesar do aumento da retórica sobre a importância da educação e dos professores, a realidade prática era marcada por dificuldades e contradições. Existia, à época, investimento significativo em crianças e na educação, partindo do pressuposto de que a formação educacional era essencial para o desenvolvimento social e econômico. No entanto, esse investimento não era voltado necessariamente para as melhorias da condição do ensino de aprendizagem nas escolas. Ainda de acordo com o autor, havia uma grande quantidade de discursos e teorias educacionais, mas muitas vezes essas ideias não se refletiam na prática pedagógica efetiva, ou seja, não funcionavam em sala de aula.

Para Nóvoa (1999), os últimos anos do final do século XX foram marcados também por profundas mudanças sociais e políticas que afetaram a educação. A falta de um consenso social em torno da missão do professor contrastava com o passado, quando este tinha um papel mais claro na sociedade.

Neste fim de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes. Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados por serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (Nóvoa, 1999, pp. 13-14).

Passados quase 20 anos após a virada do século, Gatti *et al.* (2019) indicaram que as mudanças pelas quais a Educação vem passando ao longo de séculos exigem a modificação acerca do fazer do professor pois,

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (Gatti, *et al*, 2019, p. 19).

Nesse sentido, constata-se que os discursos sobre a necessidade de repensar a prática docente ainda parece ser uma pauta quase inalterada na Educação.

Corroborando essa constatação, Nóvoa e Alvim (2022) apontam que a escola tal como é organizada na contemporaneidade, mantém o mesmo formato há pelo menos 150 anos, com prédios estruturados para o ensino, com estudantes sentados em fileira, cuja missão é ouvir passivamente os professores durante as aulas com tempo determinado e com a culminância em avaliações.

Assim, essa escola não atende as necessidades das pessoas do século XXI, e fica vulnerável a questionamentos de tendências apresentadas pelos neurocientistas, especialistas digitais e pelos defensores da inteligência artificial, conforme apontado por Nóvoa e Alvim (2022). Essas tendências já são realidades disseminadas na sociedade, e embora tragam inegáveis contribuições, há também de se considerar que quando voltadas para a escola colocam em dúvida a importância do espaço escolar, reduzindo-o apenas ao lugar destinado à aprendizagem formal. Todavia, tais tendências são inclinadas a perceber a função da escola como local onde acontece a transmissão de conhecimento. Porém, esta não pode ser reduzida a este fim, visto que extrapola esse movimento e fomenta o desenvolvimento da socialização e da convivência, como ressaltam os autores.

Contudo, é certo que

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores (Nóvoa e Alvim, 2022, p. 17).

Então, ainda que mantenha características de séculos passados, a escola se modifica ao longo do tempo, de forma morosa, mas não está congelada. Como mencionado acima, muitas das mudanças que ocorreram na Educação tiveram início nas necessidades das transformações sociais. Nesta perspectiva, Castro (2022) recorda que, na década de 1990, o Brasil passou a contar com a presença cada vez mais forte do neoliberalismo como forma de solucionar os problemas sociais que o Estado não conseguia se encarregar. Assim, com o movimento neoliberal houve no país uma reestruturação econômica, reformulação de políticas públicas e

maior limitação dos gastos públicos. Essas mudanças tiveram desdobramentos na inovação comercial, tecnológica e no impulso a novos mercados, sendo necessário, então, a preparação de pessoal para ocupar esse mercado de trabalho que surgia.

Desse modo, com uma maior demanda para a Educação, os interesses pelo ensino privado aumentaram. Ampliou-se, então, a oferta de vagas no Ensino Superior e expandiu-se o mercado de trabalho em várias frentes.

A demanda por uma força de trabalho mais qualificada e especializada, que atendesse às exigências do mercado, impulsionou essa transformação na Educação brasileira. Para alcançar esse objetivo, a preparação e o maior nível de instrução dos professores tornaram-se essenciais, possibilitando a mudança de status desses profissionais.

Entretanto, Gatti, *et al.* (2019) inferem que, em relação à educação,

O que observamos é que sempre houve, e até hoje há no país, improvisações para suprir a expansão das escolas com professores. Nota-se no tempo escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares (Gatti *et al.*, 2019, p. 32).

Tal fato impacta o fazer docente cuja função extrapola o âmbito da sala de aula, visto que, conforme aponta Gatti *et al.* (2019), se trata de um trabalho que é,

[...] portador de um compromisso que é político, pois se funda numa filosofia para a ação formativa na direção do exercício consciente da cidadania, mas, não só, voltada para formar para o exercício consciente da cidadania essa ação formativa não pode ser abstrata, mas, sim, é assentada também na formação por domínio de conhecimentos e de competências relativas à vida social e ao trabalho, com base em conhecimentos importantes em determinada sociedade em sua trajetória histórica (Gatti, *et al.*, 2019, p. 35).

Ainda nesse caminho, Gatti *et al.* (2019) apontam que o docente tem como objeto de trabalho, o ensino, contudo, não se reduz apenas às disciplinas norteadas por um currículo, já que o fazer se expande para outros domínios que exigem formação cultural e humanista, a fim de subsidiar a problematização e a criticidade direcionada à realidade social. Com isso, o docente personifica um elemento central para a sociedade, pois se defronta com a possibilidade de provocar mudanças sociais.

Contudo, o crescimento pela demanda em Educação sem um planejamento adequado contribuiu para grandes níveis de desigualdade, pois, sem o investimento adequado em formação para os docentes e com as condições limitadas de trabalho, foi dificultado o cumprimento de seu objetivo educacional, o que, no ano de 2021, afetava cerca de

aproximadamente 2,2 milhões de professores que atuavam na Educação Básica, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

### **2.3.2 O que diferencia o docente dos demais profissionais?**

Você trabalha, ou só dá aulas? Essa pergunta que corre em tom jocoso sobre a profissão docente, aponta as concepções populares sobre ela. Para compreender essa pergunta complexa e organizar resposta à altura faz-se necessário recuperar os fundamentos da profissão, ou seja, o conjunto de conhecimentos específicos que a compõe.

Roldão (2007) indica que apesar das inúmeras transformações identificadas na profissão docente ao longo da história, o ato de ensinar permanece como uma característica fundamental que atravessa todo o desenvolvimento da docência. Entretanto, a sapiência sobre o ato de ensinar vem se modificando, de modo que sua associação com o movimento de transmitir um saber deixou de fazer sentido na sociedade contemporânea, principalmente pela evolução e acessibilidade de tecnologias que permitem um amplo armazenamento e rápido compartilhamento de informações. Dessa forma, o fazer docente é ressignificado, de modo que o professor ensina, não porque sabe o conteúdo, mas sim porque adquiriu o domínio sobre o complexo ato de ensinar.

Nesse sentido, Marcelo (2009) aponta que,

Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (Marcelo, 2009, p. 8).

E continua “O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais — e também como pessoas.” (Marcelo, 2009, p.15).

O autor identifica ainda que as experiências pessoais, experiências baseadas no conhecimento formal, experiência escolar e de sala de aula compõem o conjunto de conhecimentos que permeiam a profissão docente.

Ainda de acordo com Marcelo (2009) é necessário que o professor tenha conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem, técnicas didáticas, domínio sobre o conteúdo a ser ministrado, compreensão sobre o contexto social e cultural que atuam, flexibilidade para

adaptar as suas abordagens de ensino usando estratégias diversificadas a fim de favorecer a todos em suas ações e, por fim, ter o compromisso com a própria formação, e de maneira continuada para que possam acompanhar todas as mudanças educacionais e sociais que determinam as condições e dimensões do seu trabalho.

Partindo do exposto anteriormente, fica evidente que o trabalho docente apresenta peculiaridades e especificidades que exigem uma ampla gama de elementos, não podendo ser, de forma alguma, reduzidos a um ou outro aspecto.

### **2.3.3 Quem é o docente contemporâneo?**

Para melhor compreender esse docente já mencionado anteriormente, faz-se necessário ressaltar a identidade desse profissional, que é dinâmica e construída tanto a nível individual, quanto coletivo, ou seja, a identidade docente passa pela trajetória pessoal de cada professor, mas também é forjada de acordo com o contexto social, cultural, econômico e político no qual os docentes estão inseridos.

Imbernon (2010) afirma que:

O (re) conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais já que o ensino requer uma implicação pessoal (Imbernon, 2010, p. 79).

Então, quem é o professor contemporâneo? Remontando a história da docência, torna-se notável as transformações da profissão, mas, ainda que esta tenha ascendido enquanto tal, sendo norteadas por paradigmas profissionais como formação, remuneração, estabelecimento de contratos, estatutos da profissão, observa-se que o sofrimento oriundo do exercício profissional é vigente e abarca a todos os níveis do Ensino, ainda que cada qual com sua peculiaridade.

Com isso,

Reconhecemos que identidade profissional é um processo de construção marcado por contingências diversas, onde as características internas (como cada sujeito se vê e se reconhece) ligadas à sua autoimagem, e características externas (como é reconhecido por outros) se delineiam. Um aspecto importante no conceito de identidade é o reconhecimento que emana das relações sociais, trazendo com ele representações, crenças, estereótipos, já que sujeitos humanos que somos, temos a capacidade de simbolizar, de criar e compartilhar significados em relação a pessoas e objetos com os quais lidamos e convivemos (Fontoura, 2019, p. 298).



Em meio a essa tentativa de compreender a identidade docente e considerando que ela se constitui também na relação com a realidade, considera-se importante ampliar o entendimento sobre esta.

Nesse sentido, Gatti (2014) indica que a ausência de políticas efetivas de valorização da docência torna essa profissão menos atrativa aos jovens<sup>2</sup>. De acordo com a autora, em pesquisa realizada junto aos dados do ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, foi identificado que a maior parte dos estudantes de pedagogia se formaram em escolas públicas, tem idade acima de 24 anos, já possuem outra ocupação, 39% deles possuem renda familiar de até 3 salários mínimos e 51% possuem renda familiar de 3 à 10 salários mínimos, sendo que a maioria se aproxima da margem inferior. Foi identificado, também, que 9% dos estudantes de pedagogia são filhos de pessoas não concluíram o Ensino Fundamental. A pesquisa indicou ainda pouca diferença entre a pedagogia e as outras licenciaturas.

Com base nesses dados, a autora infere que os docentes do Ensino Superior devem investir em bons planejamentos curriculares e didáticos, e fazer uso de estímulos que favoreçam o interesse desses estudantes a fim de conseguir acessá-los no contexto apresentado.

Essas medidas intencionam fomentar a valorização da docência, fazendo a manutenção de sua procura por novos candidatos a esta profissão.

### **2.3.4 A precarização na formação docente**

A porta de entrada para a profissão docente é a formação inicial deste profissional. Nóvoa (2017) infere que é esta que prepara os estudantes para o futuro exercício profissional de maneira competente e ética, não restringindo-se aos conhecimentos teóricos e práticos, mas, também, na aquisição de habilidades específicas, preparando os futuros educadores para os desafios da profissão.

Entretanto, ainda segundo o autor, a formação docente enfrenta problemas em razão de ser um problema político e não meramente institucional. De acordo com ele, o contexto brasileiro apresenta um diagnóstico crítico, pois, a escassez e o despreparo de professores do Ensino Superior para formar docentes, o crescimento do número de instituições privadas de

---

<sup>2</sup> Em janeiro de 2025, foi lançado o Programa Pé-de-Meia para estudantes de licenciatura, com o objetivo de atrair alunos de alto desempenho para a carreira docente, reduzir a evasão nos cursos de licenciatura e incentivar a inserção de seus concluintes nas redes públicas de ensino. Para se inscrever no programa, é necessário ter alcançado pelo menos 650 pontos no ENEM e ter ingressado na licenciatura por meio do Sisu, Prouni ou Fies Social (BRASIL, 2025).

Ensino Superior com qualidade questionável e o aumento da modalidade de Ensino à Distância se configuram como alguns problemas substanciais para a profissão, visto que a defasagem na formação docente se propaga para todo o sistema educacional.

Nesse contexto, partindo de uma formação inicial deficitária, a identidade do profissional docente encontra dificuldades para se firmar, o que se soma a questões de outras ordens, como a escassez de formação continuada, a precarização das condições de trabalho, remuneração insuficiente e possíveis adversidades nas relações de trabalho, resultando consequentemente na perda do prestígio profissional.

Em uma entrevista concedida em 2023, Nóvoa destacou os principais desafios da docência no Ensino Superior. Ele apontou a necessidade de investir na formação dos professores, promover liberdade e autonomia na construção dos processos pedagógicos, reconhecer a diversidade cultural e social na formação inicial e continuada, enfrentar as mudanças sociais, econômicas, ambientais e culturais que impactam o ensino e a aprendizagem, e criar condições para uma "pedagogia do encontro". Essa abordagem se baseia no compromisso entre professores e estudantes, garantindo a presença e o envolvimento destes no processo de ensino e aprendizagem, além de reconhecer a importância da colaboração de todos para enfrentar os desafios atuais da educação.

Tardif (2017) afirma que os conhecimentos dos docentes não são provenientes apenas das ciências da educação, mas também de diversos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, que, quando articulados, podem ser chamados de pedagógicos. Dessa forma, o investimento na formação dos professores deve também abranger o domínio de conhecimentos integrados aos saberes científicos e humanistas, conforme aponta Gatti *et al.* (2019).

Embora a formação seja um processo,

Devemos ter clareza de que se preparar para a docência, seja ela no processo inicial, seja no processo de formação continuada, não obedece a uma lógica linear de causa e efeito. Nenhum curso de formação profissional prepara o professor ou a professora para a realidade, porque a realidade é movimento. A realidade não é, ela está sendo o tempo todo. Como é próprio de toda profissão, os professores, estejam eles em processo de formação inicial ou continuada, precisam construir permanentemente saberes, isso sim é fundamental, embora ainda não seja o essencial, porque o essencial é desenvolver a consciência acerca de como sua relação com a realidade educacional é mediada pelas condições objetivas e subjetivas de atuar profissionalmente (Marques *et al.*, 2020 p. 172).

Assim, ao assumir neste trabalho um posicionamento pautado na Psicologia Sócio-histórica, que toma os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético, compreende-se que a formação docente extrapola a formação universitária, embora a oferta dessa deva ocorrer com

efetividade, há de se considerar que a formação também acontece na mediação com o próprio conhecimento e nas relações com outras pessoas na jornada formativa e após ela.

Desse modo, parte-se do entendimento de que, como afirmam Marques *et al.* (2020), a formação não é engessada, mas ao contrário disso, é movimento.

### **2.3.5 O sofrimento ético-político derivado do trabalho docente**

As situações elencadas anteriormente estão fortemente relacionadas à precarização do trabalho, que de acordo com Antunes e Praun (2015, p. 413) se apresentam como um processo permeado por contradições, e que é:

“[...] por um lado, um fenômeno intrínseco à sociabilidade construída sobre o signo do capital; por outro, uma forma particular assumida pelo processo de exploração do trabalho sob o capitalismo em sua etapa de crise estrutural, podendo, portanto, ser mais ou menos intensa, uma vez que não é uma forma estática”.

Assim, o trabalho, conforme Antunes (2020), que foi caracterizado por Marx como atividade vital, tem se transformado, o que imprime sofrimento à classe trabalhadora. Segundo Antunes e Praun (2015), muitas dessas mudanças prejudicam os direitos sociais dos trabalhadores como, por exemplo, a uberização, a terceirização e a “pejotização” que dividem as classes trabalhistas e enfraquecem os seus movimentos, favorecendo a individualização no trabalho e fragilizando os laços solidários no espaço laboral, bem como a possibilidade de organização e resistência de classe.

Nessa perspectiva, Castro (2022) sugere que o mal-estar ligado ao trabalho cresce enquanto fenômeno social no mundo todo, o que pode ser identificado pelo aumento de índices de adoecimentos a ele ligados. O autor aponta, também, que o fenômeno da precarização do trabalho correlaciona-se com determinações da sociedade do trabalho que emergiram nas últimas quatro décadas, nas quais se incluem a sobrecarga relacionada às novas gestões por metas, imposições tecnológicas, exigência de flexibilidade com a necessidade de responder a mais de uma demanda ao mesmo tempo, submissão a métodos de avaliação de desempenho individuais e a insignificância diante de todo o sistema instalado.

Corroborando essa informação, o Ministério da Saúde aponta que o Sistema Único de Saúde (SUS) atendeu entre os anos de 2007 e 2022 aproximadamente 3 milhões de casos de doenças ocupacionais. Em 2023, o Ministério da Saúde emitiu a Portaria GM/MSNº 1.999/2023, na qual apresenta uma lista com 347 diagnósticos possíveis em decorrência do trabalho, 165 a mais do que constava na versão anterior.

De acordo com Castro (2022) esse fenômeno indica o crescente mal-estar gerado pelo trabalho, abrangendo não apenas o setor privado, mas também o público, não se restringindo ao trabalho operário, mas estendendo-se para as profissões liberais e setores de serviços, todos impulsionados pelas exigências de alta performance e empreendedorismo, o que culmina na precarização das condições objetivas e subjetivas do trabalho.

Compreendemos, portanto, que os sintomas que revelam o crescimento do mal-estar no trabalho contemporâneo sob a égide do neoliberalismo, configuram um fenômeno de *precarização subjetiva* constituído pela proliferação de situações cada vez mais irrealizáveis de um sentido humanamente desejável e viável, com um campo de experiência empobrecidos (Castro, 2022, p. 24).

A Educação não escapa desse cenário pois,

[...] na contemporaneidade vivenciada, os desafios postos aos educadores são múltiplos, entre eles destacam-se a diversidade de perfis de alunos, diferentes níveis de participação das famílias, burocracias institucionais, precarização da infraestrutura das escolas, flexibilização das legislações trabalhistas, desvalorização dos profissionais da educação, dentre outros (Mattos e Timm, 2021, p. 5).

De acordo com Ródio *et al.* (2022), a profissão docente apresenta uma alta incidência de problemas de saúde relacionados ao trabalho, classificando-se como a segunda mais afetada em escala global. Em seus estudos, os autores identificaram que muitos países têm demonstrado preocupação com a saúde dos professores. Ainda segundo os autores, ensinar é um trabalho que exige muitos esforços, o que afeta física e emocionalmente os docentes. Além disso, as condições laborais precárias enfrentadas por muitos e a complexidade das responsabilidades, que incluem gestão, planejamento educacional, estão acompanhadas por uma expectativa social sobre o desempenho do professor.

Tais fatores mencionados acima são determinantes para que os docentes fiquem mais vulneráveis ao adoecimento. Corroborando essa assertiva, Facci (2019), ao analisar o adoecimento de professores diante da violência escolar, identifica que as demandas do cotidiano escolar frequentemente exigem que os professores respondam a questões relacionadas para além de suas competências e formação. Isso gera um sentimento de desprofissionalização e acentua a falta de identidade docente.

Diante de tantas exigências e desvalorização do saber docente, os professores podem, de acordo ainda com Facci (2019), ter um rompimento entre o sentido pessoal e o significado social de sua atividade, o que impacta o seu fazer profissional, agravando as dimensões que podem culminar em seu adoecimento. Entretanto, cabe ressaltar que esse adoecimento ocorre

dentro de um processo social, portanto, construído em uma lógica contemporânea sobre o trabalho e sobre a profissão docente.

No entanto, como em todo trabalho assalariado, a exploração, na atividade educativa, não aparece imediatamente. Ela é ocultada por uma aparência que lhe confere um caráter de naturalidade. De modo geral, o trabalhador acredita que o salário que recebe é o pagamento pelo seu trabalho. Também de modo geral, ele sente, mas não compreende o processo de exploração. Além disso, esta profissão é recoberta por uma aura de sacralidade, de dedicação, de missão que, mesmo pouco valorizada, à exceção de alguns países, ainda é vista como algo especial, que está para além de “mesquinhas” mercantis. Por lidar não apenas com seres humanos, mas com a formação desses seres, o educador se sente investido de uma tarefa toda especial (Tonet, 2019, p. 12).

Esse pressuposto explicado por Tonet reforça o argumento de que o adoecimento que acomete o docente na contemporaneidade, está longe de ser um fenômeno individual e particular, mas, sim, ele é essencialmente coletivo e produzido no social, oriundo das condições de trabalho, porém, fica encoberto pelo viés individualizante do adoecimento, no qual as estratégias para lidar com o sofrimento imposto pela lógica de trabalho são travadas de maneira particularizada, sem que seja problematizado no social.

[...] O sofrimento não encontra um lugar institucional que possa reconhecê-lo no interior da esfera da proteção social. Esta só confere um lugar subjetivo dentro de duas perspectivas: corpo são, corpo doente, o que acarreta dizer que o sofrimento social, para obter reconhecimento institucional, o faz através da doença. Tal reconhecimento, quando ocorre, produz um desligamento do sofrimento social para o individual. Esta passagem indica que as categorias institucionais ignoram as formas de mal-estar que não sejam etiquetadas como doença (Carreteiro, 2022 p. 95).

Embora o corpo seja bastante valorizado na dimensão do trabalho, sobretudo por sua potencialidade em ser transformado em capital, há também que se considerar a afetividade, que, de acordo com Sawaia (2022) em seus estudos apoiados em Heller, Espinosa e Vigotski, é preciso extrapolar a concepção de corpo enquanto matéria biológica, alcançando também os aspectos emocionais e sociais, visto que só assim é possível compreender a realidade vivida pelos sujeitos e, conseqüentemente, seus sofrimentos.

A autora aponta ainda que a afetividade se refere à tonalidade e à cor emocional que faz parte da existência humana e se apresenta como sentimentos e emoções, pois são esses que permitem uma compreensão mais ampla das experiências vividas pela pessoa em sofrimento diante da exclusão, da desigualdade e da injustiça social, que, por sua vez, impactam na subjetividade e na identidade dos sujeitos.

Todas as dificuldades enfrentadas pelos docentes para a execução do seu trabalho, bem como o adoecimento oriundo dele culminam no que Sawaia (2022) qualifica como sofrimento

ético-político, pois se trata de um sofrimento psíquico engendrado nas estruturas sociais, na dialética da inclusão-exclusão, portanto, não é individual, mas sim decorrente das intersubjetividades da trama social. Dessa forma, conceber o sofrimento como ético-político permite retirar do indivíduo a responsabilidade pelo seu sofrimento.

O sofrimento é considerado político porque a posição do outro define o meu lugar no mundo; o ético reside na forma de pensar, sentir e agir. Esse entendimento afasta-se da psicologização e da patologização da dor podendo, então, identificar que o sofrimento surge no tratamento social que menospreza esse sujeito, desconsidera o seu valor social e lhe atribui sentimento de menor valia.

Compreender o sofrimento ético-político, que envolve os afetos experimentados na realidade, permite revelar as relações de poder presentes nas desigualdades e na injustiça social. Simultaneamente, isso permite reconhecer as formas de resistência e a potência da ação contida nesse movimento dialético. Segundo a autora, conhecer o sofrimento ético-político possibilita “analisar as formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social” (Sawaia, 2022, p. 107).

Neste contexto, a mesma autora indica que por ser produzido no social, o sofrimento ético-político não encontra resolução no indivíduo, mas sim por meio de potência da ação, pois na análise da autora, esta se refere a capacidade de um corpo agir, pensar e desejar imbuído pelas emoções geradas pela experiência da realidade. A autora ainda nos diz que “Potencializar pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, para superar o sofrimento ético-político” (Sawaia, 2022, p. 115). Este movimento é impulsionado, ainda de acordo com a mesma autora, pelo que Espinoza denomina como *conatus* que é a força que compõe o desejo, que se configura como o impulso vital, que leva a pessoa a perseverar.

Desse modo, a potência da ação se dá na coletividade pois,

Os homens realizam-se com os outros e não sozinhos, portanto, os benefícios de uma coletividade organizada são relevantes a todos, e a vontade comum a todos é mais poderosa do que o *conatus* individual, e o coletivo é produto do consentimento e não do pacto ou do contrato (Sawaia, 2022, p. 117).

Pensar em potência diante do sistema educacional, engloba a afetividade, e a partir desta é possível calibrar o olhar para ações em prol da construção de uma Educação mais focada nas necessidades de professores e estudantes, visto que a dimensão da afetividade possibilita compreender de maneira mais ampla a experiência vivida pelo docente. Esse movimento

viabiliza ações que possam modificar a realidade e a reconfiguração do que se considera “destino” na Educação.

## 2.4 A Pesquisa-Trans-Formação

O campo das pesquisas vem se transformando nas últimas décadas, sobretudo pela utilização de metodologias críticas, embasando-se na perspectiva colaborativa e interventiva.

Uma das formas mais recentes de pesquisa na área da educação é a Pesquisa-Trans-Formação. Esta metodologia emergente baseia-se em construtos teórico-metodológicos robustos do Materialismo-Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica. Portanto, considera a construção da realidade como resultado da luta de classes, na qual uma classe se coloca como dominante enquanto outra é subalternizada. Na educação, isso se evidencia pela regulamentação e normatização da educação no Brasil, que é quase exclusivamente prerrogativa da elite política que ocupa o Ministério da Educação. Entretanto, muitas dessas regulamentações não são discutidas com as classes trabalhadoras e executoras, limitando, assim, a ocorrência de mudanças significativas na educação no cerne da escola.

Nessa direção,

A pesquisa em Educação tem historicamente se encaminhado para uma perspectiva de maior engajamento, na tentativa de declinar da postura de pesquisar sobre a Educação. E nesse caminho tem seguido nosso grupo da Sócio-histórica: desde o início nos entendemos engajados na pesquisa, imbricados na produção de informações e conhecimentos. O movimento que produzimos- nas pesquisas em geral da PSH – tem a intenção de produzir um conhecimento que contribua para a transformação da realidade, que desvende a realidade para além da sua aparência (Magalhães, 2021, p. 268).

Em vista disso, a Pesquisa-Trans-Formação implica na participação ativa do pesquisador, ou seja, não se apresenta apenas como um descritor de uma dada realidade, mas, sim, como componente do decurso da transformação.

Magalhães e Aguiar (2022) apontam que a Pesquisa-Trans-Formação tem como principais objetivos a produção de teoria crítica, que se fundamenta na continuada análise da realidade estudada para além de sua aparência, muitas vezes enganosa. Desse modo, tem como um dos focos centrais o desvelamento da realidade social, buscando superar as distorções ideológicas que podem obscurecer a compreensão das relações sociais e das condições históricas.

Outro objetivo relevante é o desenvolvimento de estratégias que promovam a transformação social, utilizando a crítica marxista como base para a produção de informação e conhecimento.

Desse modo, Magalhães afirma que: “No movimento próprio de apreensão das informações sobre o questionamento que fazemos a esta realidade buscamos formas de superação deste *status quo* real muitas vezes fossilizado apostando, acreditando e atuando na prática de transformação do real” (2021, p. 268).

Isso posto, cabe dizer que a Pesquisa-Trans-Formação possui intencionalidade de estimular a emancipação coletiva. Com isso, não se presta a buscar soluções imediatas e superficiais. Ao contrário disso,

[...] é uma ação acadêmica com uma intencionalidade: a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político (Magalhães, 2021, p. 265).

Conforme Magalhães (2021), a Pesquisa-Trans-Formação possui em sua essência a intenção de provocar a transformação social. Parte da premissa de que a participação dos profissionais envolvidos na pesquisa é de grande valor, pois eles detêm o potencial de promover mudanças significativas no cerne da escola.

De acordo com Magalhães (2021), esta forma de pesquisa, como o próprio nome revela, combina os processos de pesquisar e formar, que se articulam dialeticamente. No movimento de produção de informações, o pesquisador e os participantes colaboram e se comprometem com a transformação da realidade, assumindo responsabilidades conjuntas por essa mudança.

Para Moura (2023), a Pesquisa-Trans-Formação

Realiza-se, com rigor metodológico, atividades explícitas de pesquisa, de produção de informações e conhecimento por meio de ações como diagnosticar, descrever, interpretar e compreender a realidade, centrando-se na processualidade do fenômeno em estudo e nas mediações que o constitui historicamente (Moura, 2023, p. 58).

Assim, a Pesquisa-Trans-Formação, conforme aponta Magalhães (2021), tem no núcleo de seu processo a formação continuada de docentes, o que favorece a conscientização crítica de si mesmo e sobre a realidade composta pela política, pelo social e pela economia que os cercam extrapolando, portanto, a experiência direta do cotidiano escolar, expandindo a compreensão sobre o próprio fazer e gerando, a partir desse movimento, a revolução necessária.



Esse movimento impulsiona a perspectiva necessária, a formação autogestionária, abrindo espaço para o desenvolvimento do potencial de autonomia coletiva, frente à própria ação profissional, na realidade em que está inserida.

### **3 CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Esta pesquisa foi sistematizada a partir de procedimentos teórico-metodológicos alinhados à intenção e aos objetivos do estudo, que buscava compreender a realidade como uma totalidade, analisando-a de forma abrangente e considerando seus determinantes histórico-sociais, assumindo, assim, conforme apontado por Magalhães (2021), caráter qualitativo e crítico.

Partindo disso, e buscando consonância com os objetivos desta pesquisa, optou-se pela utilização, da Psicologia Sócio-histórica, que compreende o ser humano num movimento de análise crítica das condições materiais, históricas e das contradições sociais, cuja base teórico-metodológica provém do método do Materialismo Histórico-dialético. Este método “...permite apreender os fenômenos para além desta aparência, buscando compreender e explicar as múltiplas determinações constitutivas destes” (Magalhães, 2021, p. 141).

Assim, esta pesquisa assume natureza qualitativa, socialmente engajada e colaborativa, com uma perspectiva voltada para a transformação social. Dessa forma, foi utilizada a abordagem qualitativa que:

[...] dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade, visualizando-os prioritariamente, mas convém lembrar que dentro da qualidade existe a quantidade, em nossa maneira de pensar o mundo. Ela também é apropriada para fenômenos complexos e intensos ou profundos, e única para articular as partes da totalidade, em um movimento dialético, reconstruindo o real (Egry e Fonseca, 2015, p. 75).

Assim, a pesquisa qualitativa permitiu a busca pelas expressões singulares sobre as significações acerca do processo de inclusão, que são forjadas na multiplicidade das sínteses histórico-sociais. Esta pesquisa também tem por característica ser colaborativa, visto que há uma construção conjunta de conhecimento derivada das reflexões críticas sobre as práticas educacionais, conforme aponta Ibiapina (2016).

A sustentação do trabalho se dará por meio do delineamento da Pesquisa-Transformação, pois esta confere aos participantes desse processo, a possibilidade de potencializarem a auto-organização perante sua formação e atividade pedagógica, impelindo a transformação da realidade, conforme já mencionado do capítulo teórico destinado a esse delineamento de pesquisa. Destacamos que foi elaborado um capítulo específico para tal, por considerar seu caráter inovador e revolucionário na pesquisa.

### 3.1 Participantes

Após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da Unitaui sob o CAAE: 75999623.7.0000.5501 no dia 18 de dezembro de 2023 com o parecer número 6.587.096, e considerando já haver a aprovação das autoridades da rede de ensino escolhida inicialmente para a pesquisa, iniciou-se contato com a direção e com a coordenação da escola para início da pesquisa. Contudo, a rede de ensino como um todo contava, à época programada para início dos trabalhos, com programação e cronograma já estabelecidos para os HTPCs, inviabilizando, assim, o início da produção de informações.

A fim de sanar esta intercorrência que atrasaria em demasia a produção de informações, buscou-se outra rede de ensino onde houvesse a possibilidade imediata de iniciar a pesquisa. Assim, foi realizado contato com a gestão de uma Escola de Aplicação em uma Autarquia Municipal, localizada no Vale do Paraíba-SP, e foi apresentada a pesquisa, que foi prontamente aceita. Então, foi realizada uma solicitação de Emenda para alteração de local para realização de pesquisa, que foi aceita sob o parecer de número 6.883.043, do dia 12 de junho de 2024.

Desse modo, foi agendado junto a coordenação pedagógica, uma visita à escola com o intuito de apresentar a pesquisa e fazer o convite aos professores que satisfizessem os seguintes critérios: ser professor estatutário na escola, ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que trabalhasse na unidade escolar por pelo menos dois anos ininterruptos.

Assim, após a apresentação da pesquisa à coordenação pedagógica, a mesma indicou os professores que atendiam ao critério para participação. Em seguida, a pesquisadora foi apresentada aos professores pela coordenadora e realizou explanação sobre a pesquisa e convite para a participação.

Após aceitação de todos os professores abordados foi acordado o envio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para conhecimento, e informado que seria agendada uma reunião para elucidar todas as possíveis dúvidas quanto ao documento e outras quaisquer que surgissem.

Ao todo foram convidadas sete professoras e todas aceitaram o convite. Considerou-se que esse número de participantes é representativo desse universo escolar, pois abrangeu a totalidade de professores regentes das salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como uma professora de Inglês que ministra suas aulas para todas as turmas. Além disso, esse número de participantes possibilitou que todos tivessem a oportunidade de se expressar e participar efetivamente.

Além das professoras, a coordenadora pedagógica também acompanhou os encontros durante a realização do Plano Formativo, visto que se identificou a necessidade da participação de um membro da equipe gestora que pudesse acompanhar o grupo no cotidiano escolar.

### **3.2 Procedimentos para a produção de informações e instrumentos de pesquisa**

Como mencionado nas seções anteriores, esta é uma pesquisa qualitativa, e, portanto, que contou com a participação de seres humanos. Assim, visando respeitar e atender aos cuidados necessários a este tipo de estudo, a produção de informações só iniciou após a submissão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). O Comitê tem a finalidade de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, considerando os princípios da Resolução 510/2016, na qual esta pesquisa se enquadra.

Para iniciar este processo, após aprovação da pesquisa no CEP, foi solicitada autorização para a diretora responsável da escola, apresentada a pesquisa, explicado seu objetivo e elucidado que os professores seriam convidados a participar como voluntários. Foi pontuado que os riscos da pesquisa são mínimos, mas caso houvesse algum desdobramento a pesquisadora assumiria a condução necessária, prestando acolhimento e encaminhamentos se preciso fosse. Também foi esclarecido que os participantes poderiam declinar da participação a qualquer momento.

Depois da autorização concedida, a pesquisadora foi até a escola e conversou com a coordenadora pedagógica e com os professores da unidade escolar na qual a pesquisa foi desenvolvida. Neste contato inicial foram apresentadas informações como objetivos da pesquisa, instrumento usados, tempo de duração e elucidadas as dúvidas apresentadas. Diante da demonstração de interesse em participar, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, a fim de darem o aceite.

Posteriormente foi agendado um encontro para início na produção de dados. Nos dois primeiros encontros foi utilizada a técnica de Entrevista Semiestruturada com os participantes e os demais encontros foram reservados para aplicação do Plano Formativo. Todos os encontros foram gravados, e posteriormente transcritos e analisados com o suporte teórico-metodológico da Psicologia Sócio-histórica que utiliza o método no Materialismo Histórico-dialético.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa contou com a necessidade de algumas alterações ao longo de seu desenvolvimento. Essas mudanças não se restringiram apenas a

unidade escolar e rede de ensino a ser pesquisada, mas também de instrumentos, em decorrência da realidade objetiva em que os encontros ocorreram. Devido ao HTPC na unidade pesquisada ser realizado de maneira remota, ter duração de 50 minutos e contar com pouca participação dos professores, foi observado que o Grupo Focal, instrumento inicialmente escolhido, assumiu características de Entrevista, realizada de forma coletiva; já o Plano Formativo, planejado inicialmente, não sofreu alterações significativas, apenas teve o tempo estimado para sua realização reduzido em decorrência da duração do tempo destinado ao HTPC, na escola estudada. Desse modo, contando com as adequações necessárias, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram:

### **3.2.1 Entrevista Coletiva Semiestruturada**

Para atender aos objetivos desta pesquisa entendeu-se que a entrevista se constitui como um instrumento adequado, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), ela visa obter de um entrevistado informações sobre um tema específico.

Reforçando essa afirmação, Gil (2008), ao discorrer sobre este instrumento de pesquisa, aponta que,

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 128).

Esse instrumento conta ainda com tipos que se diferem entre entrevista fechada, semiestruturada e aberta. Neste estudo será adotada a entrevista semiestruturada, que “Tipicamente refere-se às entrevistas abertas, em que as perguntas são previamente estabelecidas, mas não são oferecidas alternativas de resposta. Os entrevistados podem respondê-las livremente” (Gil, 2019, p. 128). Além disso, ainda de acordo com Gil (2008), permite ao entrevistador se guiar por pontos de interesse conectados e explorá-los junto ao entrevistado. Nesta pesquisa as entrevistas ocorreram de forma coletiva, com a presença das participantes, as perguntas eram realizadas ao grupo e, em seguida, uma das colaboradoras tomava a iniciativa de responder, o que era seguido pelas demais que tivessem interesse em se manifestar a respeito da questão lançada, complementando a resposta dada ou oferecendo uma outra perspectiva de pensamento. Este movimento possibilitou a provocação de reflexões inéditas e coletivas. Não havia tempo limitado para a resposta, a fim de que as docentes pudessem se expressar livremente. Após esgotados todos os pronunciamentos, passava-se para

a próxima questão, até esgotar as perguntas estipuladas no roteiro previsto. Entretanto, vale ressaltar que a realização dessa entrevista coletiva se deu em dois encontros devido ao tempo de duração do HTPC oferecido pela escola.

Como forma de orientar a condução da entrevista foi utilizado um roteiro preliminar, em consonância com os objetivos da pesquisa. Este roteiro encontra-se no Apêndice A.

As entrevistas, previamente agendadas, ocorreram de maneira remota, por meio do Google Meet, e contaram com gravação de áudio, no próprio celular da pesquisadora, conforme autorização prévia das participantes. Posteriormente os encontros foram transcritos com o auxílio do aplicativo Tactiq.io, utilizado como extensão do navegador Google Chrome e corrigidos e organizados pela pesquisadora.

### **3.2.2 Plano Formativo**

Na perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação, entendemos o caminho da pesquisa como um processo continuado de produção de informações que devem ser explicadas e interpretadas ao longo de sua constituição. É um *continuum* em que método, técnica, teoria, prática, análise vão se imbricando e compondo explicações que serão analisadas mais aprofundadamente junto aos Núcleos de Significação. Assim, as informações que foram produzidas nas entrevistas foram sendo apreendidas e interpretadas pela pesquisadora no intuito de subsidiar a organização deste Plano Formativo, a fim de colaborar com as docentes participantes da pesquisa no que se refere ao processo de inclusão.

Desse modo, este Plano Formativo constituiu-se, nesta pesquisa, como um potente instrumento para a produção de informações. Além de ampliar o conhecimento sobre o processo de inclusão, configurou-se também como um meio para promover trocas de saberes e reflexões coletivas acerca da temática.

No decorrer dos encontros em que este instrumento foi utilizado, as reflexões realizadas em grupo puderam expandir, abrangendo ponderações de camadas mais profundas das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar em relação ao processo de inclusão. Essas dificuldades foram discutidas coletivamente e posteriormente analisadas de forma sistemática.

Assim, este Plano Formativo contou com técnicas como: Discussão de um Caso de Ensino, tendo sido escolhido pelas docentes, um caso real, levando em conta a sua complexidade, o conteúdo referente à inclusão de estudantes com deficiência, e a perspectiva de garantia de seus direitos. A discussão deste caso contou com um aporte teórico compartilhado pela pesquisadora, por meio de *slides*.

Ao todo ocorreram quatro encontros, e a frequência que inicialmente seria quinzenal, teve programação alterada em virtude da necessidade de presença das participantes em outras atividades que não estavam programadas. Todos os encontros tiveram duração de aproximadamente 50 minutos, sendo este o tempo estipulado para os HTPCs nesta escola. Vale reiterar ainda que os encontros foram gravados por meio de áudios no celular da pesquisadora e foram transcritos com apoio do aplicativo Tactiq.io, e corrigidos pela pesquisadora posteriormente.

Assim, preliminarmente foi solicitado que as docentes indicassem um caso real, que fosse considerado desafiador para que pudesse ser discutido coletivamente. Desse modo, no primeiro encontro destinado a execução do Plano Formativo foi apresentada a situação de uma estudante matriculada na sala de uma das participantes.

Os desafios apresentados pelas docentes se referiam à preocupação decorrente das acentuadas dificuldades de aprendizagem da criança, com notado agravamento ao longo dos três anos na escola. As professoras apontaram que os maiores prejuízos estão na área da linguagem, pensamento, memória e atenção, o que, conforme as mesmas, têm prejudicado severamente a aprendizagem e participação social da criança na escola.

Outro ponto elencado como um fator de preocupação pelas professoras foi o fato de não contarem com o apoio da família da estudante para a realização de parceria voltada para o processo de escolarização da criança e nem de busca por avaliações de outros profissionais. A comunicação com a equipe gestora foi indicado como um ponto de fragilidade, assim como conhecimento insuficiente e dúvidas quanto a adaptações de conteúdo. Vale ressaltar que todos esses fatores foram compreendidos como fatores que trazem impacto no desempenho profissional.

Com base nessas informações foi elaborado o Plano Formativo que buscasse contribuir para a construção de manejo dos pontos identificados como sendo de maior tensão para as participantes. Assim, os encontros ocorreram da seguinte forma:

**1º Encontro-** Apresentação e discussão do Caso de Ensino escolhido pelas professoras, no qual foi possível identificar o conhecimento e as dificuldades enfrentadas pelas professoras em relação aos estudantes com deficiência.

**2º Encontro-** Discussão sobre a relação família e escola, no qual foi possível discutir sobre a percepção de medidas em que a escola poderia tomar objetivando maior proximidade com a família. Desse modo, foi discutido o desenvolvimento de conversas com os responsáveis pela criança, que foi eleita pelas professoras como Caso de Ensino, a fim de ampliar o conhecimento sobre as percepções da família, bem como buscar conhecimento sobre as

medidas já tomadas pela família. Foram também apresentadas informações sobre a função do Conselho Tutelar, com o intuito de elucidar sobre a atuação deste serviço de proteção e atuação na perspectiva da garantia de direitos de crianças e adolescentes. Nesse encontro iniciou-se também uma breve discussão sobre a Lei Brasileira da Inclusão nº 13.146/2015, contudo, não foi possível dar prosseguimento aos diálogos devido à finalização do tempo previsto para o HTPC.

**3º Encontro-** Foi retomada a discussão sobre a LBI e elucidadas dúvidas com relação à adaptação curricular no caso de crianças que não possuem laudo médico. Foi apresentada e discutida também a Lei nº 14.254/2021 que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção, com hiperatividade, e outros transtornos de aprendizagem. Aproveitando o ensejo, foram discutidas as funções psicológicas superiores: Linguagem, Pensamento, Atenção e Memória, apoiadas na teoria de Vigotski, com a intenção de provocar a percepção nas docentes sobre como a escola pode contribuir para a promoção do desenvolvimento da criança.

**4º Encontro-** Este encontro foi destinado para discussão e elaboração coletiva de um Plano de Ação, que contemplasse as funções psicológicas trabalhadas no terceiro encontro, de modo que abrangesse todos os estudantes matriculados na turma que contou com o Caso de Ensino, com atenção especial voltada para as necessidades da criança com dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Embora tenham sido debatidas pelas professoras diversas possíveis ações, foi destacado por elas que, devido ao avanço do ano letivo e a proximidade com as provas finais do bimestre, esse plano seria mais proveitoso para a equipe e para a estudante se aplicado no início do próximo ano letivo.

Vale ressaltar que as questões que constavam no roteiro de Entrevista e a preparação do Plano Formativo, foram elaboradas de maneira a minimizar os riscos aos participantes, que poderiam ser: abalo emocional e comoção ocasionada pelas reflexões em grupo.

Cabe também frisar que os participantes receberam a informação de que seria assegurado sua total liberdade para não se manifestar diante de algum tema que lhe causasse maior incômodo.

Considera-se importante também apontar que as participantes dessa pesquisa não tiveram nenhum tipo de remuneração, e nenhum custo ao aceitarem colaborar com a pesquisa.

Destaca-se, ainda, que o sigilo foi mantido em todas as etapas da pesquisa, e, para isso, nome das participantes foi substituído por codinomes.



### 3.2.3 Caso de Ensino

O Caso de Ensino é uma técnica formativa que se configura como uma ferramenta para professores, introduzida por Mizukami (2000). Conforme Nono e Mizukami (2008), o Caso de Ensino se constitui como a narrativa de uma situação complexa que pode ser retirada de livros, revistas, elaborada por professores ou mesmo se tratar de experiências reais. Por meio dessa narrativa da situação-problema, oportuniza-se a exploração de temas pertinentes ao universo escolar, discussão sobre ações para lidar com a situação apresentada, ampliação do repertório de estratégias, aprofundamento nos conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem e reflexões sobre a própria prática.

Sendo assim, esta técnica utilizada como parte do Plano Formativo, potencializou as discussões sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola estudada.

### 3.3 Procedimentos para a análise de informações

Todo material produzido foi analisado com a base teórico-metodológica da Psicologia Sócio-histórica, por intermédio de núcleos de significações, que se constituem como ferramentas usadas para analisar e interpretar dados procedentes de pesquisas científicas, considerando, assim, o método materialista histórico-dialético. Portanto,

Desse modo, frisamos que nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscamos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (Aguir e Ozella, 2006, p. 224).

Assim, foi feita a transcrição de todo o material produzido para análise, possibilitando, assim, apreender os significados sociais e os sentidos pessoais atendendo, assim, o objetivo desta pesquisa: apreender as significações docentes sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e os desdobramentos na atuação docente. Assim, partiu-se da ideia de que

A subjetividade é constituída através de mediações sociais, dentre as quais a linguagem é a que melhor representa a síntese entre objetividade e subjetividade, já que o signo é ao mesmo tempo produto social que designa a realidade objetiva, construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos e construção individual que se dá através do processo de apropriação do significado social e atribuição de sentidos pessoais (Gonçalves, 2007, p. 126).

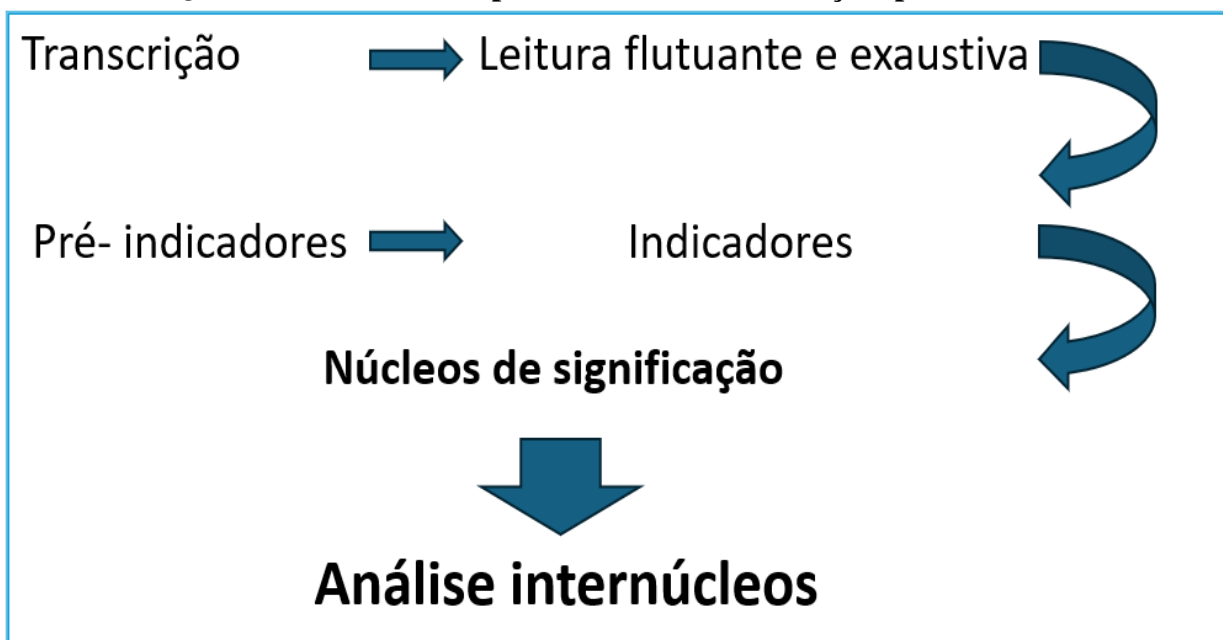
Após a transcrição foi realizada a leitura exaustiva desse material a fim de destacar e organizar os pré-indicadores, que foram posteriormente organizados permitindo, então, avançar

para a identificação dos indicadores. “Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (Aguilar e Ozella, 2006, p. 231). Partindo dos indicadores foi possível chegar aos núcleos de significação, que foram organizados a partir da articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios. Isso possibilitou a pesquisadora

[...] verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (Aguilar e Ozella, 2006, p. 231).

Nesse ponto, foi possível avançar para o próximo passo que, a partir do empírico para o interpretativo, e do intranúcleo para o internúcleos, analisando a articulação entre eles, o contexto do discurso à luz da base teórica oferecida pela Psicologia Sócio-histórica. O Quadro 2, abaixo, ilustra esse movimento realizado para a análise das informações produzidas.

**Quadro 2 - Movimento para análise das informações produzidas**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora no ano de 2025.

*#ParaTodosVerem: Fluxograma em fundo branco, com setas azuis indicando o processo de análise das informações produzidas. No topo esquerdo, lê-se “Transcrição”, seguido por uma seta para a direita apontando para “Leitura flutuante e exhaustiva”. Há uma seta curvada para baixo, voltada para a palavra Pré-indicadores e, em seguida, uma seta para a palavra Indicadores, que, a seguir, apresenta uma seta curva para o movimento seguinte de Núcleos de Significação. Abaixo desta palavra encontra-se mais uma seta grande para baixo, que leva à última etapa: “Análise internúcleos”, também em negrito.*

## 4 RESULTADOS

Esta seção apresentará a caracterização e breve análise acerca das professoras que participaram desta pesquisa, e, em sequência, apresentará a análise e discussão dos Núcleos de Significação constituídos no movimento de análise das informações produzidas.

### 4.1 Caracterizações das participantes

Esta pesquisa foi realizada em uma escola localizada no Vale do Paraíba- SP, e conforme critérios estabelecidos para a participação, todas as participantes são estatutárias no estabelecimento de ensino pesquisado e atuam na unidade há pelo menos 2 anos ininterruptos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, possuem as seguintes características, organizadas na Tabela 2, abaixo:

**Tabela 2 - Caracterização das participantes**

Assunto	Resposta	Frequência
Gênero	Feminino	100%
Idade	Entre 35 e 40 anos	85,7%
Tempo e Docência	Mais de 15 anos	57,1%
Tempo de atuação na unidade escolar estudada	Entre 5 e 10 anos	85,7%
Atuação exclusiva nessa escola	Não	71,4%
Atuação em outra rede de ensino no contraturno	Municipal	57,1%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora em 2024.

Como se pode perceber todas as participantes são do sexo feminino. Tal fato revela que a atuação docente nos anos iniciais da Educação Básica ainda é atravessada pelo gênero.

Tardif (2013), aponta que a docência tem sido executada prevalentemente por mulheres, sobretudo, na Educação Básica, sendo esse fenômeno recorrente desde o século XIX, estando atrelado à ideia de vocação e virtudes femininas para o cuidado e condução do processo educacional de crianças.

Mais especificamente no Brasil, a presença de mulheres na Educação, iniciou-se por volta de 1870, quando a Educação passou a ser considerada como primordial para o desenvolvimento do país. Em decorrência dessa concepção de educação, houve a expansão do número de escolas normais, evolução curricular e possibilidade de inserção feminina nesse campo de trabalho. Esta última foi possibilitada pelo entendimento de que exercer a docência para as mulheres tinha sentido aproximado da maternagem.

De acordo com o Censo Escolar, realizado no ano de 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, a Educação Básica conta com mais de 2,3 milhões de profissionais, sendo que 79% destes são professoras.

Assim, identifica-se que o alicerce dessa profissão, que historicamente está atrelada às características atribuídas ao feminino de ter mais habilidades para o cuidado, ainda não foram superadas, mantendo a ideologia – própria de uma sociedade cis-hétero-patriarcal - de que a manutenção da sociedade cabe às mulheres, conforme aponta Ribeiro (2015) *apud* Lopes, Nogueira e Rodrigues (2024).

Outro ponto importante ligado à predominância de mulheres nos anos iniciais do Ensino Fundamental refere-se aos processos históricos de lutas dessa profissão quanto à remuneração. De acordo com Viana (2002) *apud* Lopes, Nogueira e Rodrigues (2024), a migração dos homens que exerciam a docência para profissões de maior valorização e mais “masculinas”, contribui para a feminização da educação.

Dessa maneira, há evidências de que a presença maciça das mulheres na educação, sobretudo nos anos iniciais da Educação Básica, se deu em um processo histórico, e pode ser constatado na contemporaneidade.

Com relação ao tempo de docência, 4 delas atuam na profissão há mais de 15 anos, duas entre 10 e 15 anos e 01 desempenha a função entre 5 e 10 anos. Do total das participantes, docentes uma trabalha na escola entre cinco e dez anos e as demais entre 10 e 15 anos. Esses dados indicam que as participantes do grupo já têm acúmulo de experiência.

Duas das sete professoras atuam apenas nessa escola e as demais trabalham em outras escolas: 4 trabalham em escolas da rede municipal de ensino e 2 em escolas privadas, portanto, atuam de escolas diferentes.

No que se refere à formação, seis das participantes são formadas em Pedagogia e uma tem formação em Letras. Esta última ministra a disciplina de Inglês em todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As demais professoras estão distribuídas entre o primeiro e o quinto ano, sendo que o quarto ano conta atualmente com duas professoras para as duas turmas existentes.

No tocante às turmas com as quais as professoras trabalham, foi identificada uma variação no número de estudantes, sendo que o primeiro ano tem 12 estudantes matriculados, o segundo ano tem 8 estudantes, o terceiro ano tem 23, os quartos anos têm 13 estudantes em cada uma das turmas e o quinto ano tem 19 estudantes matriculados. Embora o número de estudantes seja diversificado, as professoras contam em condições de trabalho semelhantes, no que se refere à estrutura da escola, à jornada de trabalho e à remuneração.

Além das docentes, a coordenadora pedagógica participou de alguns encontros. A mesma passou a integrar o quadro de profissionais da escola em junho de 2024, após ser convocada para assumir o cargo. Embora não atenda aos critérios estabelecidos de tempo de atuação e nem de função na unidade escolar, considerou-se a inclusão dessa participante, pois foi identificada a necessidade de participação de um membro da equipe gestora nos encontros a fim de acompanhar a execução do Plano Formativo, e, posteriormente, melhor acompanhar seu grupo de profissionais no cotidiano após o término da pesquisa.

#### 4.2 Análise das informações produzidas

As informações produzidas nesta pesquisa foram analisadas respeitando o movimento descrito na seção que abordou o método de pesquisa. Assim, após a realização dos encontros com as docentes, também descrita anteriormente, foi feita a transcrição de todas as falas das participantes. Em seguida foram realizadas leituras exaustivas de todo o material, o que permitiu identificar as expressões mais frequentes, enfatizadas e carregadas de afetos, apontando para significações importantes e relacionadas ao nosso objetivo de pesquisa. Essas expressões foram organizadas em pré-indicadores que se encontram expostas em quadro no Apêndice C.

Posteriormente, esses pré-indicadores foram tematizados e deu-se, então, a organização de Indicadores, conforme exposto na coluna esquerda do Quadro 3, abaixo. Em seguida procedeu-se a organização dos Núcleos de Significação que podem ser encontrados na coluna direita, também no Quadro 3. Esse processo foi guiado pelo entendimento de que o pensamento é mediado pelo movimento dialético de análise e síntese, conforme descrito por Aguiar, Aranha e Soares (2021).

**Quadro 3 - Indicadores e Núcleos de Significação numerados**

Indicadores	Núcleos de Significação
1- As concepções acerca do processo de inclusão, e desafios do docente para incluir.	Núcleo 1- A escassez e a inadequação da formação na Perspectiva da Educação Inclusiva e os seus desdobramentos na concepção do processo de inclusão “[...] eu acho que esse é o grande problema: a gente fica numa formação muito rasa” (Dália, E1)
2- A precarização da Formação na Perspectiva da Educação Inclusiva, e a busca de conhecimento para melhor atender as crianças com deficiência.	

3- Afetos dos docentes e estratégias de enfrentamento aos desafios da inclusão de estudantes com deficiência.	Núcleo 2- Afetos dos docentes frente aos desafios da inclusão de estudantes com deficiência <i>“Hoje em dia eu tenho consciência disso, mas carregava uma angústia muito grande porque não sabia”</i> (Rosa, E2)
4- Percepção sobre as condições de trabalho que impactam na execução das atividades laborais.	
5- O conforto e a valorização atribuída a troca com profissionais de outras áreas.	Núcleo 3- Parceria dos docentes com familiares e profissionais da saúde. <i>“[...] encontrar no grupo esse apoio e nos profissionais que atendem as crianças também, tem sido muito importante...”</i> (Rosa E.2)
6- O relacionamento com as famílias: quanto maior a distância, maior a dificuldade em trabalhar com as necessidades dos estudantes.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora no ano de 2024.

A seguir será apresentada a análise dos Núcleos de Significação visando apreender as significações dos docentes sobre os estudantes com deficiência.

### 4.3 Os Núcleos de Significação

Esta seção apresenta a análise dos Núcleos de Significação. Conforme indicado no capítulo sobre o método, que direciona esta pesquisa, a identificação dos Núcleos ocorreu após reconhecimento dos Indicadores, os quais emergiram da organização dos Pré-indicadores por similaridade, complementariedade e contraposição. Assim, é importante ressaltar que esses Indicadores não foram construídos arbitrariamente, mas, sim, a partir da análise das falas que revelam a constituição subjetiva dos participantes, formada socialmente.

Desse modo, esse processo analítico permitiu identificar a constituição dos Núcleos de Significação, analisados à luz dos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica e do método do Materialismo Histórico-dialético. Assim, esta análise buscou compreender os processos históricos e as sínteses das múltiplas determinações, bem como o movimento de objetivação-subjetivação, possibilitando avançar além da mera aparência dos fenômenos, respeitando, assim, as indicações metodológicas de Aguiar, Aranha e Soares (2021).

#### 4.3.1 Núcleo 1- A escassez e a inadequação da formação na Perspectiva da Educação Inclusiva e os seus desdobramentos na concepção do processo de inclusão *“[...] eu acho que esse é o grande problema: a gente fica numa formação muito rasa”* (Dália, E1)

Corroborando o movimento desta pesquisa, optou-se por iniciar a análise das informações produzidas por este núcleo de significações, visto que ele traz em si a síntese de movimentos históricos, carregados de contradições existentes na construção da Educação na Perspectiva Inclusiva.

A Inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares é um processo que teve início há pouco mais de duas décadas. Inicialmente, esses estudantes eram direcionados às escolas especiais, o que os privava da convivência com estudantes considerados típicos e limitava sua participação social.

Somente por meio de intensas lutas e do apoio de marcos legais tornou-se possível garantir a inserção de estudantes com deficiência nas escolas.

Embora a inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares represente uma importante conquista, ainda se trata de um processo em constante construção. De acordo com Gomes Filho *et al.* (2024), para fomentar uma cultura escolar inclusiva, é essencial reconhecer a diversidade dos estudantes e suas necessidades específicas, o que demanda uma abordagem sensível e flexível de toda a comunidade escolar.

Não obstante, essa construção esteja em desenvolvimento, faz-se importante contextualizar brevemente algumas das circunstâncias em que a educação inclusiva foi gestada, pois vale ressaltar que este movimento, além de atender a necessidade de ampliar a possibilidade de participação social a todos e atender aos Marcos Legais, não estava apartado de uma realidade na qual a Educação vivia à época.

De acordo com Kassir (2012) o fechamento de escolas de educação especial, voltadas para o atendimento de estudantes com deficiência e a inserção destes nas escolas regulares coincide com três movimentos importantes na Educação. O primeiro movimento foi a veiculação do discurso de que o ideal seria a matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares a fim de evitar a exclusão destes. O segundo foi a municipalização das escolas de educação infantil e ensino fundamental, não abarcando as escolas especializadas, pois estas estavam tradicionalmente ligadas às escolas estaduais e contavam com custos elevados para serem mantidos pelos municípios. Embora essa medida não tenha impactado o sistema educacional nacional em sua totalidade, alcançou a maior parte dos municípios brasileiros. Por fim, o terceiro movimento foi o incentivo crescente à participação de instituições privadas nas ações sociais.

Todas essas tensões no que se referia à Educação Especial culminaram na proposta da construção de uma escola inclusiva.

A fim de oferecer suporte a esse processo foram desenvolvidas as seguintes propostas, conforme aponta Kassir (2012, p. 841):

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, que visa a

adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso as instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências.

Apesar dessas ações desenvolvidas, observa-se ao longo do tempo que foram insuficientes, visto que o processo de inclusão desses estudantes no cerne da escola ainda enfrenta inúmeros desafios. Tal como foi expresso nas seguintes falas:

*Rosa: Olha para mim o processo de inclusão, ele é extremamente importante, pertinente, faz parte do direito das Crianças, mas a maneira como ele se estabelece ele é desrespeitoso com os professores e com os próprios alunos de necessidades (E-1-10/06/2024).*

*Rosa: [...] muitas vezes, essa criança é colocada dentro da sala e o professor tem que se virar, dar conta dele sem nenhum respaldo (E-1-10/06/2024).*

O não saber o que fazer revela a carência de formação direcionada para o processo de inclusão.

A formação docente se constitui como um dos diversos campos de tensão da educação brasileira, conforme já apontado anteriormente. Segundo Gatti *et al.* (2019), a docência deixou de ser uma prática meramente intuitiva e espontânea para se consolidar como um campo fundamentado em bases filosóficas, sociais, históricas, psicológicas e práticas específicas. Essa atuação exige o domínio de saberes integrados a conhecimentos científicos e humanistas, considerando as novas demandas educacionais marcadas por linguagens, tecnologias e formas interpretativas que estruturam o ensino.

Nesse contexto, a docência requer maior qualificação e instrumentalização que ofereça condições de responder as demandas do cotidiano escolar.

No que se refere à formação para a Educação na Perspectiva Inclusiva, o tensionamento torna-se ainda mais marcante, pois é necessário considerar o vasto passado de segregação imposto às pessoas com deficiência, assim como todo o movimento histórico de lutas afim de romper com esta tendência, que ainda repercute no cenário educacional e no processo de construção de sistemas educacionais que almejam a inclusão.

No percurso da educação, é possível observar uma significativa mudança de paradigma em relação à educação especial. Contudo, ainda que a inclusão represente uma conquista legítima, são evidentes as lacunas nesse processo.

Garcia (2013) releva que o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, já destacava a necessidade de avançar no desenvolvimento de uma escola inclusiva. Entretanto, esse documento também trazia um importante alerta: para atender adequadamente as



necessidades educacionais de estudantes com deficiência em diferentes níveis de ensino, é imprescindível preparar professores e demais profissionais técnicos para desempenharem essa função de forma inclusiva.

De acordo com Bueno (2016), o início da Educação na Perspectiva Inclusiva, o Conselho Nacional de Educação (2001) determinou a necessidade de uma atuação colaborativa entre o professor da sala regular e o professor especialista, com o objetivo de promover o entendimento sobre a inclusão. Outra medida prevista no documento foi o atendimento de estudantes com deficiência em salas de recursos, para complementação ou suplementação curricular, utilizando materiais específicos. No entanto, a atuação do professor especialista foi gradualmente se restringindo exclusivamente ao atendimento dos estudantes da educação especial-inclusiva. O enfraquecimento e a posterior extinção do ensino colaborativo que tiveram origem na própria Secretaria de Educação Especial do MEC, a partir de 2007, contribuíram para a lacuna na formação do professorado, pois não foi substituída por outro modelo formativo.

Neste contexto, a educação especial passou a ser representada pelo Atendimento Educacional Especializado, no qual o atendimento aos estudantes com deficiência ocorria prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais, e tinha como público-alvo estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação. Assim, as possibilidades de formação em trabalho do professor de sala regular para melhor atender os estudantes considerados públicos da educação especial ficou prejudicada, visto que as reflexões sobre a concepção de que a aprendizagem é heterogênea ficou limitada, preservando a expectativa de que todos aprendem da mesma maneira e no mesmo tempo.

*Violeta: [...] eu tenho bastante dificuldade assim, para aceitar o diferente, assim, não no sentido de aceitar em relação a afetividade, mas de: eu gosto de ver a sala tudo caminhando certinho, igualzinho e todo mundo em coro e tal. E aí quando não acontece isso eu fico bem desestabilizada sim (E-1-10/06/2024).*

Ao dar voz às suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem e expressar sua dificuldade em aceitar a diferença nesses processos, a professora evidencia que seu embaraço não se limita apenas às crianças com algum tipo de deficiência, mas, sim, às diferenças inerentes aos estudantes que compõem uma sala de aula. Neste ponto, revela-se que, para além de conhecimentos e técnica, é imprescindível considerar os afetos que permeiam a profissão docente. A expressão da docente mostra os seus afetos, que são percebidos pela incongruência entre o significado e o sentido da função docente.

Desse modo, vale ressaltar que embora a formação não tenha o poder de transformar esses afetos, pode suscitar reflexões sobre a própria prática, e estas, sim, podem favorecer a transformação dos sentidos do trabalho, levando a uma mudança na qualidade dos afetos, sobretudo diante da diversidade de estudantes e pluralidade nos processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, a falta de diretrizes para a formação na perspectiva inclusiva e a omissão do sistema educacional em oferecer preparo adequado para a recepção e condução do processo educacional dos estudantes com deficiência nas salas regulares ainda se faz presente, mesmo já tendo passado mais de duas décadas da proposição de construção de escolas inclusivas.

Assim, identifica-se que os debates sobre o processo de inclusão ainda precisam ser fomentados nos espaços escolares, de modo a provocar a criticidade dos professores quanto a própria concepção sobre diversidade, bem como sobre o reconhecimento de que as diferenças são constituintes do ser humano, movimento este que favorece a suplantação da exclusão gerada no pensamento de que as turmas escolares devem aprender de maneira uniforme.

Nesse sentido, Franco e Gomes (2020) inferem que a educação inclusiva implica em um movimento que ultrapasse o enquadre em padronizações, pois o conhecimento entre professores e estudantes é construído de forma diversificada, rompendo, assim, a lógica de homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem.

*Dália: A nossa graduação é superficial as pós-graduações que nós temos, em sua grande maioria são superficiais e a formação que é oferecida continuamente assim nas escolas também é extremamente superficial, a impressão que eu tenho é que quando eu sento num curso de formação, eu estou sentando novamente na cadeira da pedagogia que eu já sentei há 15 anos atrás. Então nada novo é apresentado (E-1-10/06/2024).*

Ao fazer essa colocação, a professora expressou sua percepção sobre a formação docente sem se ater especificamente à Educação na Perspectiva Inclusiva. No entanto, como a construção de saberes e técnicas para a aprendizagem de estudantes com necessidades específicas está presente de forma transversal no currículo docente, ela também é impactada pela precarização da formação.

De acordo com Carmo *et al.* (2019), as políticas públicas de inclusão de estudantes com deficiência evidenciam um desalinhamento entre o acesso desses estudantes à educação básica e a oferta de formação para os professores que os atendem. Além disso, muitos documentos que tratam dessa temática pouco abordam ou oferecem caminhos para a instrumentalização do professor que atua diretamente no contexto escolar.

Esse fato corrobora a ideia de que o processo de inclusão escolar no Brasil foi pensado de maneira fragmentada em que, em um primeiro momento, a preocupação foi apenas a inserção dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, sem a observância de critérios mínimos de garantia de qualidade, como a preparação dos docentes que os receberiam (Carmo *et al.*, 2019, p. 16).

Embora a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleça Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica sob uma perspectiva inclusiva e reconhecer a necessidade de que as instituições de ensino superior promovam conhecimentos sobre a diversidade e as especificidades dos estudantes com deficiência, pouco progresso efetivo foi alcançado nesse sentido desde então.

Entretanto, considerando o passado de exclusão social experimentado por pessoas com deficiência, e o capacitismo forjado socialmente, identifica-se que as formações oferecidas ainda precisam romper com a lógica capacitista que, conforme Magalhães (2022), desvaloriza e oprime pessoas cujos corpos não se enquadram nos padrões corponormativos. Sendo assim, as formações desinvestidas da lógica neoliberal voltadas para a funcionalidade dos corpos, e que buscam romper com tais estruturas não podem ser definidas como superficiais ou ultrapassadas, mas, sim, coerentes com as necessidades percebidas no cerne das escolas pois,

Cumprir destacar que, seja como um dado empírico ou um signo, concebemos o fenômeno da deficiência como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais. Nesse sentido, a deficiência consiste no produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social (Mello e Nuernberg, 2012, p. 636).

Partindo desse pressuposto, e da construção social da realidade vivida por pessoas com deficiência nos mais diversos espaços, incluindo a escola, pode-se inferir que o que é qualificado pela docente como formação superficial denota um caminho provocativo para os movimentos em direção à superação da produção de desigualdades nas escolas sob muitas formas, sendo o capacitismo uma delas, pois,

Os múltiplos mecanismos de exclusão engendrados estruturalmente na sociedade sedimentam historicamente um complexo de barreiras à participação da pessoa com deficiência. Para além da importância de nomear este preconceito e compreender seus mecanismos capacitistas, é fundamental trazer à tona os processos excludentes da realidade para tensionar e impulsionar a luta anticapitista (Magalhães, 2022, p. 311).

Vale ressaltar, neste ponto, que a escassez, a inadequação e a dificuldade em manter a continuidade das formações referentes a esta temática constituem-se como dificultadores para a elaboração de outras propostas formativas que favoreçam o processo de inclusão de crianças com deficiência nas escolas. Porém, igualmente importante é apontar que o discurso biologizante fortemente disseminado na sociedade e compreendido como moderno, no qual exaltam os aspectos da corponormatividade, por meio da apreensão de conteúdos que são próprios das ciências da saúde, pouco colaboram com a subversão do capacitismo e das outras formas de exclusão no ambiente escolar.

*Dália: A minha grande crítica à essas formações que nós temos é que elas geralmente são baseadas em sensibilização, né. Uma formação que sempre quer nos sensibilizar e quer nos oferecer poucos instrumentos baseados na ciência que sejam eficazes. Então a gente tem instrumentos, métodos testados randomicamente, estudos duplo-cego que a gente não estuda na nossa na nossa formação enquanto professores e eu acho que esse é o grande problema a gente fica numa formação muito rasa (E-1-10/06/2024).*

Ao discorrer sobre sua crítica à formação de professores no contexto da educação inclusiva, a professora destaca a ênfase dada à sensibilização para o processo de inclusão de estudantes com deficiência. No entanto, aponta que essas formações carecem de informações sobre instrumentos e técnicas que possam ser aplicadas ou, ao menos, auxiliar no cotidiano da sala de aula, promovendo melhores condições de inclusão para esses estudantes.

Entretanto, “No campo da educação da pessoa com deficiência, um dos caminhos mais eficazes para o sucesso da inclusão escolar é a formação de professores, que parece relegada a um segundo plano nas políticas públicas” (Carmo *et al.*, 2019, p. 15). Contudo, nota-se nos documentos norteadores das políticas voltadas para a inclusão, que a formação docente é pouco mencionada, não havendo assim diretrizes consolidadas para essa formação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No entanto, adotar ou não instrumentos testados neste tipo de pesquisa, mencionada pela participante, é uma questão, independentemente de estar apoiado em ciência, em pesquisa. O que deve ser compreendido é que a aplicação direta de um “receituário” produzido ou sugerido por estes “métodos eficazes” pode não atender as necessidades reais do alunato, estas, sim, devendo ser investigadas individualmente na perspectiva da totalidade.

Dessa forma, é importante que as formações na perspectiva inclusiva se fundamentem no reconhecimento e no enfrentamento da lógica capacitista. Métodos como estudos duplo-cego e randomizados, que remetem à neutralidade e à aplicabilidade a todas as pessoas, são amplamente utilizados nas ciências médicas e muitas vezes orientados pela ciência positivista,

mecanicista e generalista. Esses métodos contribuem para a identificação mais pormenorizada da deficiência nos corpos, mas pecam por sublimar a pessoa como um todo pelas limitações que apresenta, o que contraria a lógica anticapacitista. Além disso, esses estudos se distanciam da realidade singular vivida por cada pessoa com deficiência. Portanto, não adotar exclusivamente este tipo de pesquisa não significa rejeitar a ciência ou as pesquisas, mas reconhecer que esses métodos devem fazer parte, sim, do composto de investigação, mas submetidos à perspectiva da educação especial-inclusiva ampliada.

Nesse contexto, a inapropriação ou até a precarização generalizada da formação docente desfavorece a possibilidade da transformação das escolas em locais inclusivos, visto que para essa mudança é necessário considerar que a concepção da Educação Inclusiva, segundo Palma e Carneiro (2018), requer uma mudança no modelo escolar, em que este deve contemplar meios que possibilitem proporcionar melhores condições para que o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento de todos os estudantes aconteça inclusivamente.

Entretanto, conforme Bezerra (2020), desde 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva transformou os serviços de educação especial em Atendimento Educacional Especializado, e, desde então, estes devem ser ofertados, “em tese, ao PAEE de forma extraclasse, em regime de contraturno, no espaço-tempo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por professores especializados” (Bezerra, 2020, p. 1).

Essa forma de direcionar a prática pedagógica, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, limita o desenvolvimento de processos compensatórios, já que os alunos não experimentam a cooperação e os desafios acadêmicos com outras pessoas (Mendonça e Silva, 2015, p. 10).

Explicita-se, assim, uma contradição, pois tais critérios para a prestação de atendimento aos estudantes com deficiência já indicam um atendimento apartado da sala de aula, destacando, a deficiência de alguns em relação aos demais.

Além disso, tal fato contribui para a manutenção da concepção da deficiência pela perspectiva biomédica, enfraquecendo a implicação dos docentes no desenvolvimento de práticas inclusivas, visto que a centralidade do processo de ensino-aprendizagem fica localizada na “deficiência” do estudante, e não no progresso que pode atingir com as mediações pedagógicas adequadas.

Por não conseguir aprofundar-se e refletir sobre estas questões os docentes são levados por discursos que enfraquecem sua prática e fortalecem a lógica medicalizante.

*Violeta: [...] na nossa formação é muito falha a questão do conhecimento mesmo, das síndromes, o conhecimento dos distúrbios, se a gente mal sabe o que é, o que dirá como lidar com, né (E-2-29/07/2024).*

Ao ressaltar a inocuidade da formação e admitir que tem poucos conhecimentos para trabalhar na perspectiva inclusiva, a professora evidencia a insegurança dos professores diante da aplicação de estratégias pedagógicas para a diversidade em sala de aula. Do ponto de vista social, essa percepção pode sugerir uma supervalorização da concepção medicalizante. No entanto, não se pode ignorar que compreender algumas particularidades dos estudantes com deficiência, bem como ampliar o repertório de conhecimentos sobre técnicas e instrumentos que possam promover a acessibilidade aos estudantes com necessidades educacionais específicas, pode contribuir para o aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento e beneficiar o desempenho acadêmico e a inclusão dos alunos.

Outro ponto que necessita de atenção se refere à expressão a seguir:

*Rosa: [...] focam muito na questão das deficiências físicas e não nos transtornos [...] quando eu acho que o grande desafio de uma forma geral são os transtornos mesmo, né [...] eles são a maioria (E-2-29/07/2024).*

Destaca-se, mais uma vez, que as formações não contemplam toda a complexidade das necessidades educacionais vivenciadas na escola. O foco nas deficiências físicas permite a elaboração de melhores propostas educacionais para uma parcela dos estudantes, mas não abrange a todas as demandas. Assim, a falta de conhecimento sobre alguns aspectos dos estudantes pode dificultar a ação do professor frente a elaboração de propostas mais adequadas.

Entretanto, ainda que presentes na realidade de alguns estudantes, muitos dos ditos transtornos apresentam ligação maior com as áreas médicas, e embora tenham desdobramentos no processo de aprendizagem, a ênfase no processo formativo para os docentes pode se tornar mais eficiente se focar nos melhores percursos para aprendizagem deste aluno, e não sobre os transtornos de modo genérico e desconectado das necessidades reais dos estudantes.

*Margarida: A gente quer sim o caminho das pedras. Óbvio que não tem como a gente determinar que vai ser uma receita, uma fórmula mágica para se abordar, qualquer.... um outro tipo de deficiência ou de transtorno, não vai acontecer isso, mas a gente quer exatamente esses instrumentos que é onde vai desafogar, tirar esse sufoco nosso da sala de aula que é na prática (E-1-10/06/2024).*

A falta de conhecimentos necessários, ressoa na prática do docente que sabe da existência das políticas de inclusão e compreende que a escola é para todos e todas, mas fica limitado em sua atuação, necessitando de maior aparato para melhor atender aos estudantes.

Contudo, a verbalização da docente indica, também, a forte presença da concepção biologizante sobre as deficiências. Se por um lado o conhecimento sobre os transtornos pode auxiliar os docentes a programarem estratégias pedagógicas que melhor atinjam esses estudantes, por outro corre-se o risco de segregação dos mesmos, com o apagamento dos sujeitos em detrimento de seus diagnósticos, sobrelevando a lógica medicalizante nas escolas.

Porém, é preciso ressaltar que tal concepção é construída socialmente, em uma sociedade que se estruturou em bases capacitistas, valorizando corporalidades e sensorialidades consideradas padrão.

E isso fica explicitado na verbalização de que:

*Dália: Agora a gente quer saber como fazer isso de forma saudável para todo mundo e com qualidade para essas crianças que vão entrar nas nossas salas, né? (E-1-10/06/2024).*

E identificado ainda que possivelmente,

*Dália: [...] o dinheiro não é gasto na formação dos profissionais da forma que deveria ser né? É sempre superficial de sensibilização, todo mundo já tá sensibilizado. Todo mundo sabe que as crianças precisam estar na escola, que as crianças precisam estar em sociedade (E-1-10/06/2024).*

Tal pensamento, sugere uma displicência institucional com a formação continuada docente, mas também aponta que a concepção sobre a deficiência apresentou poucos avanços em direção a uma mobilização para as transformações da prática, visto que as formações oferecidas têm como intuito superar problemas ainda existentes, pois o fato de o estudante estar em sala de aula, não garante a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Revela-se assim que, políticas públicas ao serem construídas sem diálogo colaborativo e constante com a base de trabalhadores, pode se constituir de maneira fragmentada enfraquecendo assim a sua execução, visto que há uma lacuna entre as diretrizes e a sua execução no cerne da escola, o que dificulta o processo de construção de uma escola inclusiva.

*Rosa: São tantas coisinhas, são tantas dúvidas que muitas vezes a gente fica né, que é ...deixa inseguro na sua ação frente a criança, frente a situação, a gente fica inseguro de agir (E-2-29/07/2024).*

Com formação insuficiente e condições inadequadas para desenvolver seu trabalho na perspectiva da construção de uma escola inclusiva, o docente se depara com a ampliação nas exigências sobre seu trabalho, porém com poucos recursos para corresponder, o que pode ter como desdobramento são processos de exclusão e mesmo evasão de estudantes.

*Margarida: a gente não está tendo mais recursos para atingir o que precisa, porque existe uma certa limitação que só outros profissionais conseguem (E3- 19/08/2024).*

Neste contexto, Souza e Monteiro *apud* Mendonça e Silva (2015) entendem que os professores desconhecem maneiras de promover o desenvolvimento dos estudantes considerados público da educação especial-inclusiva, não compreendendo, muitas vezes, o seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a falta de conhecimento sobre suas possibilidades de atuação pode culminar na reprodução de uma lógica biologizante, na qual o diagnóstico se sobressai ao estudante. Nesta direção, contar com o apoio de profissionais de outras áreas pode contribuir com a construção colaborativa de estratégias de trabalhos em situações mais complexas.

Entretanto, cabe frisar que, para além das formações e trocas de conhecimentos com outros profissionais, o professor tem autonomia para estudar e pesquisar informações frente às dúvidas que surgem no cotidiano da escola. Muitas questões podem ser respondidas na comunicação, na troca de saberes, na criação de espaços de estudo no ambiente escolar.

Nesse sentido, inclui-se também a formação das equipes gestoras que devem se apropriar dos processos que permeiam o cotidiano escolar. A falta de formação na perspectiva da educação inclusiva, para essa equipe, e a falta de um embasamento teórico-prático que subsidie os professores é percebida pelos docentes:

*Margarida: [...] a gestão também precisaria estar muito, muito bem embasada em tudo, com essa lei, porque nós somos ali do chão de sala de aula. Quem dá o apoio, quem tem esse suporte de quando eu questiono uma coisa, pode me dizer não, mas na lei pede que seja dessa forma, não, mas tal documento nós fazemos assim, a gestão tem que estar junto (E4- 09/08/2024).*

*Margarida: [...] de repente, eles tinham que participar também né, do HTPC [...] (E4- 09/08/2024).*

*Margarida: [...] eu não tenho nenhuma expectativa de fazer nenhum milagre realmente daqui para frente, assim como eu não tive desde o início do ano, que eu caminhei sozinha e, acredito sim que eu deva ter falhado em muitos pontos, mas não com a intenção disso, sempre por dificuldades do dia a dia de sala de aula mesmo, a rotina, a falta de apoio, falta de apoio em sala de aula mesmo (E- 6- 21/10/2024).*

A menção feita acima explicita que a falta de formação da equipe gestora sobre o tema, gera a sensação de desamparo e falta de incentivo aos docentes, diante do desenvolvimento de ações mais coerentes com as propostas inclusivas e inovadoras.

*Margarida: [...] a professora vai ter que ter essa postura ativa mesmo gente, sabe, sim, mas eu acho que se ela tivesse oportunidades da coordenação também dar esse apoio, seria bacana [...] (E- 6- 21/10/2024).*



Embora, as ações das docentes não dependam exclusivamente do suporte da equipe gestora, a falta do suporte desejado, revela o não cumprimento de uma expectativa, que é mantida pelo distanciamento entre o corpo docente e a gestão, o que dificulta o estabelecimento de relação dialógica que permita a elucidação dos motivos pelos quais o apoio solicitado não é oferecido.

*Margarida: [...] acho, na verdade que, orientação pedagógica, coordenação, psicóloga deveriam estar nesse momento fazendo o mesmo, porque fica muito fácil eu como professora reclamar e pedir ajuda, e aí a outra, o outro lado se limita a [...] (E-6- 21/10/2024).*

Tais expressões apontam para a necessidade formativa de todos que compõem o quadro funcional da escola, não apenas dos docentes. Ainda que tenha sido dada ênfase na formação da equipe gestora para prestar apoio aos professores, pode-se inferir que a gestão tem papel fundamental para a construção de uma escola mais inclusiva. Nesse contexto, Honorato (2018), ao citar Luck (2011), aponta que a gestão escolar deve possuir a habilidade de liderar sua equipe, prestando orientações e mobilizando o trabalho na direção da melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a complexidade da dinâmica escolar impõe ainda outras dificuldades que podem se configurar como barreiras objetivas para a efetivação da formação dos profissionais que compõem o quadro funcional da escola, sendo uma destas, a rotatividade de coordenadores pedagógicos:

*Rosa: [...] troca de coordenação o tempo todo que a gente teve e nossa, isso dificulta demais o trabalho porque, não dá andamento, é sempre um recomeço toda hora (E-2-29/07/2024).*

*Dália: [...] essa troca de.... é ... de... de funcionários e tal... aconteceu em outras funções também, né. E foram algumas funções da escola, e isso prejudica bastante o andamento do trabalho né, porque, toda pessoa que chega tem que se inteirar novamente do assunto e tal (E-2-29/07/2024).*

Essa situação provoca a descontinuidade nas ações planejadas, bem como lacunas na comunicação comprometendo, assim, a concretização do planejamento voltado para a atuação na perspectiva inclusiva, visto que as demandas do cotidiano docente tendem a intrinsecar a rotina docente.

*Dália: Outra questão que eu acho que as vezes esbarra na qualidade do nosso trabalho é a questão da comunicação (E-2-29/07/2024).*

Desse modo, a estabilidade do quadro de profissionais é uma condição essencial para a construção de processos voltados para uma escola que garanta o acesso ao aprendizado de todos, conforme a verbalização a seguir:

*Lírio: Quando não muda a equipe, quando fica uma equipe que tá todo mundo junto ali esse tempo todo, facilita muito isso, sabe, a mudança realmente traz um inconveniente, um professor que ta um ano, que não ta no outro, que conhece um aluno, mas não acompanha ele durante todo o período ne. Já os professores que ficam mais tempo, acabam conhecendo mais, conhecem mais o clima da organização (E-2-29/07/2024).*

Desse modo, pode-se observar que as dificuldades referentes à Educação de modo abrangente, conta com diversos fatores e condições de trabalho que prejudicam seus avanços.

Entretanto, pode-se inferir que a Educação na Perspectiva Inclusiva não se encontra estagnada, mas, sim, envolta em um processo dialético, em constante transformação.

Embora inicialmente algumas professoras tenham referido a percepção de que a formação é falha, outras reconhecem que a instituição promove formações importantes e que agregam conhecimento. Porém, os conhecimentos compartilhados e construídos nas formações voltam-se para temas que devem ser de domínio dos docentes, não alcançando temáticas próprias de outras áreas do saber, ou seja, não adotando discursos de cunho biologicista sobre as deficiências. As expressões abaixo expõem o reconhecimento da importância das formações oferecidas.

*Orquídea: [...] algumas formações que a escola deu né, a gente participa pra melhorar (E-2-29/07/2024).*

*Rosa: Ele é legal, ele é bacana, mas ele foca muito mais nas deficiências que são mais visíveis, então, surdez, né ... alguma criança com, com baixa visão, ou cega, né (E-2-29/07/2024).*

*Rosa: [...] uma formação do [...], então, primeiro momento acaba sendo aquela parte teórica que não colabora muito, mas, segundo momento eles trouxeram alguns, casos de alunos reais da ação que foram atendidos e você poder discutir as possibilidades de atendimento para aquele aluno... nossa... é muito legal (E-2-29/07/2024).*

Assim, as expressões acima assinalam que as oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelas formações propostas pela instituição auxiliam na construção de conhecimentos que favoreçam a inclusão de estudantes com deficiência, fomentando, então, por meio das discussões coletivizadas, reflexões acerca da elaboração de estratégias que promovam o processo de ensino-aprendizagem, voltando-se para a promoção da igualdade de direitos e participação social para estes estudantes. Ao mesmo tempo, também podemos estender essa interpretação aos Estudos de Casos reais realizados nesta pesquisa, implicando na expansão de

percepções sobre as barreiras que se constituem no social, e as possibilidades de encontrar caminhos mais efetivos para a condução da escolarização dos estudantes com necessidades específicas.

Não obstante, também foi apontado pelo grupo a percepção de falta de conhecimento sobre a promoção de uma escola inclusiva. Assim, movidos pela necessidade de buscar conhecimento para atender aos estudantes com necessidades educacionais específicas os professores buscam individualmente o conhecimento por meio de cursos e especializações em psicopedagogia e neuropsicopedagogia, entre outros, a fim de obterem mais subsídios teóricos que deem suporte e sirvam de referência para a prática docente no cotidiano, conforme as falas destacadas a seguir.

*Dália: Essa é para mim é a grande angústia, é onde a gente vai buscar as fontes, nós vamos por nossas contas por nossa conta mesmo buscar em fontes confiáveis cursos confiáveis papers confiáveis, esse.... Essa...essas referências porque se a gente esperar da formação que a gente tem hoje, ela não é suficiente para os nossos alunos (E-1-10/06/2024).*

*Orquídea: Olha, no meu caso eu fui... fui fazer um curso.... de pós-graduação em psicopedagogia, na época [...] (E-2-29/07/2024).*

*Orquídea: Entender um pouco mais, e, foi um curso longo assim, mas eu na o aprendi sobre todos os transtornos, todas as dificuldades. Mas, ajudou a entender algumas, e fazer alguma coisa em sala, na época eu aprendi bastante coisa, tentei trazer pra sala (E-2-29/07/2024).*

*Dália: [...] eu acho que ajuda bastante, são as trocas de informações mesmo, que a gente vai buscar. E essa formação continuada que a gente faz né, de forma independente são essas informações que a gente vai buscar fora da escola, fora das nossas universidades, do lugar que a gente se formou, e traz para as colegas (E-2-29/07/2024).*

Além da busca de conhecimento por meio de formações, o enfrentamento cotidiano, as dificuldades voltadas para a construção de uma escola inclusiva são enfrentadas coletivamente por meio da união grupal e compartilhamento de informações, conhecimentos e experiências adquiridas por cada participante, potencializando o grupo como um todo.

Entretanto, para que o compartilhamento de saberes tenha consistência e possa adquirir, de fato, um caráter formativo, é essencial garantir condições adequadas de trabalho, de modo a sistematizar esse movimento.

Assim, embora os HTPCs também sejam utilizados como espaço para essa construção coletiva, eles ainda se mostram insuficientes diante das demandas do cotidiano escolar e da complexidade do processo educativo. Como mencionado anteriormente, é necessário avançar na construção de um pensamento inclusivo. Essa mudança requer apoio por meio de formações,

para que as trocas entre docentes não se limitem a meras discussões instrumentais, correndo o risco de se tornarem vazias de sentido e significado. Do contrário, podem cair no praticismo, caracterizado pela simples replicação de práticas, sem o respaldo teórico necessário ao domínio das técnicas utilizadas.

*Margarida: Então nós usamos alguns recursos conforme a nossa experiência do dia a dia na experiência de sala de aula (E-1-10/06/2024).*

*Crisântemo: [...] realmente... e eu aprendo mais na prática com a criança e com as minhas colegas do que realmente o que eu já estudei, e, letras né, não tinha essa formação, pedagogia antes, depois eu fui fazer pedagogia, mesmo assim, e ... já fiz... e ... algumas disciplinas extras, sobre educação especial.... tinha título enfim, mas, é mais na prática que eu venho aprendendo... e com elas (E-2-29/07/2024).*

Vigotski já indicava a necessidade de constituição de situações sociais que ensejem a dialética ensino-aprendizagem-desenvolvimento, visto que estas ocorrem por meio da mediação social. Contudo, embora a profissão docente exija constante interação com o coletivo e se concretize na ação prática, é imprescindível evitar a dicotomia entre teoria e prática, sob pena de banalizá-las.

*Margarida: [...] trocas que a gente faz, de material, de conteúdo, a gente encaminha atividade, encaminha páginas pra seguir, vídeos, e isso, a gente acaba, e ... as vezes... nas nossas... parte das nossas conversas de HTPC, de reunião de conselho, e das informais, a gente acaba partindo né, usando isso como, tem uma memória ali do que alguém citou em algum momento e a gente viu e acaba encaminhando (E-2-29/07/2024).*

De acordo com Oliveira, Oliveira e Protásio (2022), a vida contemporânea tem levado as pessoas a buscarem satisfação em respostas imediatas, tornando-as cada vez menos tolerantes a tarefas que demandam tempo, aprofundamento ou estudo. Os autores afirmam que há uma busca por respostas rápidas, receitas, fórmulas, procedimentos passo a passo ou dicas para realizar tarefas, criando uma combinação de imediatismo e superficialidade. Esse fenômeno, segundo eles, substitui o “teórico”, percebido como ineficiente e enfadonho, pelo “prático”, visto como uma maneira de economizar tempo, considerado uma das mercadorias mais valorizadas na atualidade.

Neste sentido, esse movimento que abrange diversos aspectos da vida na contemporaneidade, reduz o envolvimento mais profundo com causas mais complexas, levando à despotencialização do nosso *conatus* e o empobrecimento de sentidos e significados para as ações. Tal fenômeno pode culminar em atitudes acríticas diante dos infortúnios produzidos socialmente e enfraquecer o vigor diante da ação.

Apesar da dinamicidade do ambiente escolar e da necessidade de prontidão nas respostas, observa-se que a busca pela prática que sacrifica a teoria, espelha o movimento político-social.

Neste sentido, Oliveira, Oliveira e Protásio (2022), inferem que tanto Hegel quanto Marx provavelmente reconheceriam que os modelos predominantes de formação docente atualmente permanecem nos níveis mais superficiais e indefinidos do desenvolvimento do saber. A partir dessa constatação, pode-se argumentar que, mesmo em cenários de projetos políticos conflitantes, seria mais adequado que as disputas se baseassem em conhecimentos profundamente elaborados, e não em fundamentos simplistas. Isso evitaria a simplificação praticista da formação e a tendência de declarar a falência do pensamento crítico.

Mas, por outro lado, o compartilhamento de informações faz com que o grupo se potencialize e, quanto a este movimento, compreende-se que: “Potencializar pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, para superar o sofrimento ético-político” (Sawaia, 2022, p. 115).

E este movimento acontece em prol do desejo de promover o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, pois de acordo com a fala abaixo, esse é um dos objetivos principais na docência, o que se destaca por meio da fala a seguir:

*Rosa: [...] você enquanto educador quer promover o avanço daquela criança, você não quer o aluno ali sentado na cadeira que não está entendendo nada de nada e está se sentindo perdido ali sem estímulo nenhuma para estar ali, nenhuma professora quer isso... (E-5- 07/10/2024).*

Contudo, apesar dos muitos avanços históricos no movimento de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, constata-se que esse processo de formação docente voltado para a construção de escolas mais inclusivas ainda carece de investimentos.

A formação de professores adquire papel preponderante. Isso porque a cultura da profissão docente se fortalece a partir da competência e do comprometimento. Assegurar aos docentes a constante ressignificação de saberes e práticas é fundamental, tanto para o reconhecimento social da importância dos profissionais quanto para que se percebam como atores sociais engajados na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Mattos e Timm, 2021, p. 10).

Para tanto, é indicado que a formação docente supere o discurso e a tendência biologizante sobre a deficiência, embora o conhecimento sobre transtornos de aprendizagem seja desejado pelas professoras, conforme as menções feitas por elas, e apresentadas a seguir.

*Orquídea: As minhas principais dificuldades da inclusão hoje são as nuances né? Você pode ter três TDAH de repente na sala, não são iguais né? Então um de repente*

*precisa só que você faça a leitura e organize as ideias com ele, outra precisa do apoio emocional outro precisa de uma prova um pouco facilitada (E-1-10/06/2024).*

*Rosa: [...] e na verdade o que mais pega pros professores em sala hoje em dia, são as questões dos transtornos né, então, dislexia, os transtornos de aprendizagem do neurodesenvolvimento são eles que trazem muito mais, é, desafios pros professores em sala de aula (E-2-29/07/2024).*

*Rosa: [...] os transtornos que têm com relação ao neurodesenvolvimento, e, eu acho que requer da gente muito mais... um olhar muito mais tudo, um olhar muito mais atento, é mais desafiador (E-2-29/07/2024).*

*Margarida: É uma sala em que eu tenho dois autistas, tem um aluno com uma investigação assim, tá caminhando a passo de tartaruga há muitos anos de uma aluna, tem outro que já foi solicitado avaliação com neuropsicólogo, tem outro com algumas outras questões, né de neuro divergência TDAH transtorno de processamento auditivo, então assim eu tenho vários casos em sala e os desafios (E-1-10/06/2024).*

*Violeta: [...], mas confesso que quando são situações assim, mais difíceis acontece, como eu já tive com criança com dislexia, agora provavelmente eu estou com uma criança com dislexia, são coisas que eu nunca mexi, então dá uma insegurança porque você nunca tentou, você vai tentar pela primeira vez, então, é muito na tentativa e erro e isso me incomoda demais (E-2-29/07/2024).*

Essas verbalizações expõem a concepção hegemônica das classificações médicas para as diferenças constituídas socialmente sobre a humanidade. Esse discurso arraigado nas práticas sociais contemporâneas suprime a potência da ação docente frente ao estudante enquadrado em algum diagnóstico, o que, mais uma vez, revela a presença do pensamento medicalizante em detrimento da autoridade do saber docente sobre o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Por outra perspectiva, evidencia-se o movimento dialético, que aponta a complexidade com que é percebido o processo de inclusão, não sendo, portanto, um fenômeno linear.

Destaca-se que tal movimento se expressa pelas verbalizações das docentes, que mesclam falas com tendência medicalizante e percepções direcionadas para a Educação na Perspectiva Inclusiva, o que, na perspectiva do método dialético, indica um processo de mudança. Porém, para que essa balança não penda para o lado medicalizante estruturalmente forjado, entendemos como uma demanda premente um maior investimento formativo que favoreça e fortaleça as concepções inclusivas antibiologizantes que começam a se constituir.

Contudo, para que essas formações alcancem e satisfaçam as necessidades das docentes, atingindo a complexidade do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, é fundamental que se façam de maneira dialógica, colaborativa e cooperativa, esquivando-se dos modelos previamente formatados nos discursos massificados sobre a temática, os quais desconsideram a singularidade da realidade objetiva-subjetiva. Ao mesmo tempo, é importante

que essas formações afetem as professoras, de modo que as dimensões afetivas e cognitivas provoquem emoções que mobilizem novos pensamentos e ações.

A formação ampliada do docente não pode ser compreendida de forma estática, limitada, apenas atendendo a objetivos restritos: todo o processo formativo de professores e professoras tem que ser concebido como práxis revolucionária porque está a formar o trabalhador e a trabalhadora típicos da educação, autores e autoras do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento (Magalhães, 2021, p. 106).

Assim, ao ter suas necessidades formativas devidamente atendidas, o docente encontra melhores condições para planejar e implementar práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, “A preocupação deve ser com o desenvolvimento do outro, ampliando ao máximo o acesso às ferramentas culturais que possibilitam o desenvolvimento” (Prestes, 2012, p. 66). Com isso, a autora destaca que, a partir da perspectiva de Vigotski, podemos entender que o desenvolvimento humano não é um dado fixo, mas uma possibilidade contínua que se constrói por meio da inter-relação social e das mediações pedagógicas adequadas.

Contudo, a escassez e desalinho de formações que provoquem reflexões sobre o papel do docente frente ao desenvolvimento de estudantes com deficiência coopera para práticas pautadas no discurso biologizante da deficiência o que dificulta o rompimento com práticas excludentes no ambiente escolar por focar apenas nas dificuldades orgânicas apresentadas pela criança, como pode ser visto nas próximas verbalizações.

*Dália: [...] eu observo desde o primeiro ano isso também, que ela não consegue se encaixar no grupo, porque ela é muito imatura para o grupo, então o grupo acaba tendo outros interesses (E3- 19/08/2024).*

*Margarida: [...] infelizmente chega em um ponto de que as pessoas, as crianças não gostam muito de fazer dupla com ela, porque é uma criança que a dupla ela vai ser sempre ajudada, a ESTUDANTE não contribui, a ESTUDANTE não conversa, a ESTUDANTE não desenvolve papos que as meninas gostam de desenvolver (E- 6- 21/10/2024).*

*Margarida: [...] e eles acabam vendo ali o agrupamento muitas vezes quando tem a ESTUDANTE, faz ali assim, para falar de uma maneira bem simplória, um “café com leite (E- 6- 21/10/2024).*

*Margarida: [...] ela fica muito alheia ali se você não estiver o tempo todo colocando, incluindo, falando para as meninas ou para os meninos “Olha, pergunta se a ESTUDANTE quer fazer tal coisa, tira essa dúvida dela, ESTUDANTE pede ajuda (E- 6- 21/10/2024).*

*Dália: [...] o que fica muito notório é a distância que ela está intelectualmente das outras crianças (E- 6- 21/10/2024).*

*Dalia: [...] desde o primeiro ano é desinteressante para as outras crianças manterem um diálogo com ela porque o diálogo dela está muito aquém do esperado para a idade (E- 6- 21/10/2024).*

Revela-se, assim, que a necessidade de “desconstrução social preexistente da deficiência para que seja possível (re)construir novas perspectivas, tal como a compreensão da *diversidade* do desenvolvimento humano” (Ribas, 2020, p. 217).

Nesse sentido, recuperar os fundamentos da psicologia histórico-cultural, sobretudo os estudos de Vigotski sobre a defectologia, pode trazer grandes contribuições para mudança de paradigmas sobre estudantes com deficiência, pois,

As noções desenvolvidas por Vigotski (1989) e Luria (1990) já evidenciavam, no início do século XX, a dinamicidade cerebral, a compensação e os aspectos da plasticidade neuronal, antecipando o que posteriormente tem sido mais amplamente pesquisado no campo das neurociências. Tais descobertas – em particular aquela acerca plasticidade cerebral – nos remetem à importância da qualidade das relações sociais (suas características desafiadoras e criadoras), bem como para as condições culturais e históricas nas quais os sujeitos estão imersos (Mendonça *et al.*, 2020, p. 3).

Dessa forma, a escola constitui-se como um espaço privilegiado para o fomento de intervenções voltadas para o desenvolvimento das crianças, visto que conta com inúmeras mediações nas relações existentes neste ambiente, seja entre professores e estudantes, seja entre pares, como ressaltam Mendonça, *et al.* (2020).

Assim, a mediação assume destaque no desenvolvimento dos estudantes. De acordo com Mendonça *et al.*, (2020, p. 2), “toda criança (com ou sem deficiência) constitui-se a partir das determinações e condições culturais nas quais ela está inserida. Então, quanto mais mediações a criança estiver implicada, maiores as possibilidades de desenvolvimento.”

Compreender este fato é fundamental, pois,

Em outros termos, as mediações derivadas das atividades pedagógicas estabelecidas em sala de aula, que têm como foco a sistematização do conhecimento, a produção e ampliação de conceitos científicos, podem ser, por excelência, potencializadoras do desenvolvimento das crianças, independentemente de estas apresentarem (ou não) peculiaridades desenvolvimentais. Ou seja, embora nem sempre os avanços no desenvolvimento ocorram de modo perceptível ou significativo para todas as crianças envolvidas nas dinâmicas pedagógicas ao mesmo tempo, é importante que seja proporcionado a todas elas a participação nas diversas possibilidades relacionais e de cooperação em sala de aula, no compartilhamento e troca de conhecimentos (Mendonça *et al.*, 2020, p. 4).

Porém, o desconhecimento sobre a importância das mediações sociais, pode privar a criança de conhecer e criar outros caminhos importantes para o seu desenvolvimento.



*Crisântemo: [...] então, eu faço a leitura da prova na verdade com ela, leitura em inglês basicamente não existe né ali, então, quem faz a leitura, ou sou eu ou é a tutora (E3- 19/08/2024).*

Entretanto, vale ressaltar que, sendo dinâmico o cotidiano em sala de aula, e considerando o modelo tradicional da Educação Brasileira, por vezes os professores encontram maneiras de fomentar a interação entre os estudantes, tal como o relato abaixo.

*Crisântemo: [...] no meu caso eu faço algumas atividades em dupla né, para eles conversarem (E3- 19/08/2024).*

Vigotski (2011) indica que as formas complexas de comportamento infantil se estruturam a partir de caminhos indiretos, que oferecem alternativas quando a ação direta não é viável. Esses caminhos, adquiridos historicamente e desenvolvidos culturalmente pela humanidade, são apresentados à criança desde cedo no meio social. No entanto, esse processo indireto de desenvolvimento muitas vezes passa despercebido, dado seu caráter naturalizado no contexto sociocultural.

Nesse aspecto, além do conhecimento formal, cabe reconhecer o acúmulo de saberes docentes construídos ao longo da trajetória profissional e pessoal, pois este tem grande valia nas propostas realizadas aos estudantes, sobretudo ao considerar o repertório ampliado para fazer propostas diferenciadas e assim alcançar a todos os estudantes, tal como explicitado nas seguintes verbalizações:

*Crisântemo: [...] tem um diálogo né, ele fala alguma coisa para ela, aí, as vezes ela fala, só que ela fala a palavra-chave (E3- 19/08/2024).*

*Margarida: [...] a gente tem que refazer e mudar muito as estratégias para explicar, para ensinar o conteúdo para ela (E3- 19/08/2024).*

*Margarida: [...] a partir de agora é uma adaptação de currículo mesmo que vai ser necessária (E3- 19/08/2024).*

*Margarida: [...] a gente faz com o material dourado, com algum outro tipo de apoio visual, e depois quando a gente passou pra montar a conta mesmo, ela conseguiu fazer, depois que a gente, fez, fez, fez e fez, e fez, e fez (E3- 19/08/2024).*

Além do conhecimento formal e adquirido na trajetória da profissão docente, há um aspecto que tem sido negligenciado nas formações, que se refere aos afetos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esse fato decorre do movimento que secciona intelecto e afetos, como se não fossem interdependentes, conforme indicou Vigotski (1997).

Essa fragmentação entre afetos e intelecto, que se evidencia nas formações, ganham expressão nas vivências do cotidiano escolar em que os aspectos afetivos/emocionais são ignorados, em detrimento do intelecto.

*Rosa: [...] ela tinha dificuldade em verbalizar, em raciocinar, em colocar isso em palavras para expressar sabe? Ela ficava te olhando assim com carinha de “que?” (E-5- 07/10/2024).*

*Margarida: [...] e por essa comunicação mais limitada que ela apresenta, que ela é mais retraída que não desenvolve muito os diálogos, acaba que não é tão simples realmente identificar isso (E- 6- 21/10/2024).*

*Margarida: [...] ela ainda assim, não manifesta uma, ela não coloca um...não mostra uma postura assim, de querer participar de se sentir incluída ali... ela é bastante apática em relação ao, ao andamento da sala (E- 6- 21/10/2024).*

*Margarida: [...] ela percebe que tem diferença, ela percebe que ela precisa de ajuda, muitas das vezes, e os outros não precisam. Então isso vai criando mais barreira ainda do que a gente tem que fazer de intervenção (E3- 19/08/2024).*

*Margarida: [...] quando você pergunta como foi o final de semana, ou..., mas a ESTUDANTE, ela não tem essa autonomia, não demonstra esse interesse em se manifestar, para contar alguma coisa sobre ela (E- 6- 21/10/2024).*

Embora a dimensão afetiva encontre pouco espaço nas formações e mesmo na rotina escolar, desconsiderá-la maximiza o processo de exclusão na escola.

Nesse sentido, a atuação docente não se pauta somente por procedimentos, técnicas e conteúdos: todo o processo de ensino-aprendizagem é permeado pelas vivências e experiências, pelas emoções tanto dos alunos como também do professor. A forma como se desenvolvem as relações afetivas entre professor e alunos, portanto, é um dos fatores que determinam o sucesso dessa interação e, conseqüentemente, a aprendizagem (Faria e Camargo, 2021, p. 4).

Saber disso, auxilia o docente a evitar equívocos na utilização de alguns dispositivos para suporte ao processo de aprendizagem oferecido aos estudantes com deficiência.

Outra carência na formação dos docentes diz respeito ao profissional de apoio escolar. Ao que consta na Lei Brasileira de Inclusão (2015), este profissional deve exercer atividades auxílio na alimentação, higiene e locomoção, bem como atuar nas atividades escolares em que for necessário. Contudo, por vezes lhe é atribuída função desarticulada com seu compromisso voltado para inclusão, o que pode ser percebido nas expressões abaixo.

*Margarida: [...] eu tive que adaptar as cartinhas para dezenas da ESTUDANTE, ao invés dos milhares, e aí a ESTUDANTE jogou com a tutora (E3- 19/08/2024).*

*Margarida: Então, realmente, a família está apoiada ali, virou uma “muleta” para ela o fato desta fala, deste laudo de TDAH, e de saber que tem alguém ali sendo tutor ou tutora (E-3- 19/08/2024).*

*Margarida: [...] aí a tutora por exemplo, está fazendo uma atividade, eu sempre vou lá e falo assim “olha, você vai ensinar a ESTUDANTE dessa forma assim assado”, então, por exemplo, vamos fazer uma produção de texto, a ESTUDANTE não vai desenvolver as ideias então eu vou lá e oriento a tutora (E3- 19/08/2024).*

Embora a função do profissional de apoio ainda não esteja bem delimitada, a LBI (2015) oferece algumas diretrizes ao indicar que engloba principalmente ações voltadas para a autonomia. Nas lacunas legais sobre o direcionamento desse profissional, o mesmo acaba sendo levado a desenvolver ações pedagógicas que chegam a extrapolar suas competências, visto que não é exigida formação para esta ocupação.

Assim, embora sejam feitas mediações na relação com o estudante que tenha limitações devido a alguma deficiência, o ganho deste seria potencializado se o profissional de apoio favorecesse a interlocução e as atividades com os demais estudantes, enriquecendo, assim, as possibilidades de mediações, pois, conforme aponta Vigotski (2011), as funções superiores são oriundas da matriz social, e não de constituição biológica.

Porém, ainda que a atuação do profissional de apoio não seja bem delimitada, vale ressaltar que se trata de uma Escola de Aplicação, portanto, ligada à pesquisa e à extensão universitária que podem contribuir para a formação deste técnico. Além disso, a escola conta com profissionais aptos para oferecer formação continuada, e maior aparato para a atuação, de maneira a desenvolver ações mais condizentes com a Educação na Perspectiva Inclusiva.

Para suprir as lacunas nas especificações da função do profissional de apoio escolar, o Ministério da Educação, por meio da Portaria 41 de 1º de julho de 2024, instituiu o Grupo de Trabalho, com o objetivo de discutir e estabelecer Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar, o que está ainda em debate no momento desta escrita.

Considerando todos os aspectos mencionados, compreende-se que, manifestadamente, a formação docente é um ponto crucial para a Educação na Perspectiva Inclusiva, e que sua escassez e inadequação promove a manutenção das práticas excludentes na escola.

A limitada oferta de formação para os professores não é neutra; ao contrário, ela reflete a lógica neoliberal legitimada na sociedade, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais e para a vulnerabilidade em que a profissão docente se encontra.

#### **4.3.2 Núcleo 2- Afetos dos docentes frente aos desafios da inclusão de estudantes com deficiência “Hoje em dia eu tenho consciência disso, mas carregava uma angústia muito grande porque não sabia” (Rosa, E2)**

A profissão docente não é estática, obedecendo uma ordem rígida e de percurso linear, reprodutivo. Ao contrário, ela é dinâmica e experimenta constantes transformações,

acompanhando os movimentos sócio-históricos, sendo objetivada e subjetivada conforme a realidade em que está inserida.

Apesar das inúmeras mudanças ao longo da trajetória da profissão docente, constata-se que a concepção de mente-corpo ainda se mantém fragmentada, pois o intelecto segue sendo privilegiado, à medida que as emoções seguem sendo banalizadas nos espaços educacionais.

Esse cenário se evidencia já na formação inicial dos docentes, que oferece poucas oportunidades de abordagem desse aspecto humano, e segue ocorrendo nas formações continuadas, que priorizam o preparo técnico em detrimento das dimensões afetivas de professores e estudantes, como destacam Faria e Camargo (2021). Contudo, o trabalho docente é atravessado por diversos fatores que impactam seus afetos, uma vez que, além de suprir necessidades econômicas e materiais, possibilita o sentimento de pertença a um grupo e a identificação com um papel social, conforme apontam Hoepers e Guerchmann (2024).

Nesse contexto, Valério (2022, p. 168) destaca que são várias as funções atribuídas à profissão, seja por meio de regulamentos legislativos, convenções sociais ou, até mesmo, discursos informais que operam nos espaços onde a profissão existe.

Desse modo, além dos esforços intelectuais demandados na elaboração de aulas e o cumprimento de exigências burocráticas, se trata de uma profissão que carrega ao longo de sua existência o ato de ensinar como principal característica, conforme aponta Roldão (2007). Sendo assim, pode-se afirmar que para atingir a sua finalidade é necessário que o professor desenvolva relações com os estudantes e com toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, embora ignorados, os afetos, compreendidos nesta pesquisa, a partir de Spinoza em Sawaia (2022), como as afecções do corpo que determinam sua potência de agir, podendo ampliá-la, reduzi-la, apoiá-la ou reprimi-la, sempre acompanhadas pelas ideias dessas afecções, são componentes relevantes na profissão docente devido à complexidade desse trabalho, no qual o professor é provocado a responder as diversas demandas como domínio de conteúdo, necessidades dos estudantes, exigências da gestão escolar, além dos relacionamentos inerentes à docência.

Assim, como reconhece Tardif (2017, p. 130),

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Nóvoa (2022), apoiado em Damásio (2020), assume a impossibilidade de separar o sentir e o saber, de modo a deixar patente que as emoções têm valor cognitivo. Assim, menciona

que o universo dos afetos serve como base para o desenvolvimento, a expansão e a consolidação de uma inteligência mais elevada, gradualmente construída pelas mentes conscientes.

Neste âmbito, Tassoni e Leite (2011) indicam, em seus estudos sobre a interdependência entre o sentir e o pensar, que o modo como um docente se posiciona frente aos estudantes produz sentimentos e emoções que repercutem na produção de conhecimento e na relação dos estudantes com o conteúdo, com a escola e consigo mesmos.

Embora seja uma temática de tensão no campo educacional, os afetos se fazem presentes nas vivências cotidianas dos docentes e auxiliam a compreensão das pessoas em sua complexidade.

No que se refere à Educação na Perspectiva Inclusiva, a problemática ganha ainda maior tonicidade, devido às transformações educacionais que se desdobraram a partir da proposta de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, as quais ainda contam com pouca estrutura e formação insuficiente para os professores.

Além disso, as condições históricas na qual a Educação na Perspectiva Inclusiva se desenvolve, ainda não possibilitaram a superação da concepção biologizante que é apreendida socialmente acerca da deficiência.

Esse contexto mobiliza afetos dos docentes frente aos estudantes com deficiência, tais como registrado nas expressões a seguir:

*Violeta: [...] então, toda essa questão emocional, pra mim, eu acho que foi a primeira coisa que eu precisei resolver, e obviamente, logo em seguida, a parte teórica mesmo (E-2-29/07/2024).*

*Violeta: Na verdade, eu sempre me sinto despreparada (E-1-10/06/2024).*

*Rosa: Então hoje em dia eu tenho consciência disso, mas eu carregava assim uma angústia muito grande, porque eu não sabia... não sabia mais que ferramenta utilizar para estimular ela (E-2-29/07/2024).*

Essas falas revelam a possibilidade de uma assunção crítica da incompletude, um elemento essencial para impulsionar a busca por mais conhecimentos, recursos e condições. A multiplicidade da realidade, como resultado da síntese de suas diversas determinações, coloca o ser humano em uma condição de constante despreparo, mas que exige mobilização para a ação.

Nesse ponto, recuperamos o conceito de *conatus* mencionado anteriormente, no qual “O corpo e a mente agem no sentido de manterem a existência” (Bertini, 2014, p. 62), existência essa que mobiliza os esforços voltados para a perseverança no papel de docente, demonstrando, assim, os afetos provocados no processo que o constituem e que são atravessados por diversos

fatores como, por exemplo, os sentidos e significados da docência, as relações interpessoais e as condições de trabalho.

Faria e Camargo (2021) indicam que outro fator preponderante nos aspectos emocionais dos docentes refere-se às expectativas frente ao desenvolvimento do estudante com deficiência, o que se evidencia nas seguintes falas:

*Rosa: Isso você se cobra. Você acha que a falha tá em você, né? Porque você fala onde que eu tô falhando que eu não estou fazendo para que ela não consiga avançar. Então realmente a gente acaba se cobrando e achando que a responsabilidade é toda sua (E-1-10/06/2024).*

*Violeta: [...] a gente tem que ter muita paciência e segurar a ansiedade porque, parece que a gente tem um ano completo pela frente, parece que é muito tempo, mas quando a gente vê, já passou um semestre e a gente não resolveu nada, as vezes a gente olha e fala: gente, eu não andei com esse aluno, eu não descobri o que ele tem, eu não consigo falar direito com a família, eu não sei lidar muito bem com este distúrbio (E-2-29/07/2024).*

Partindo dos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético, Vigotski compreendia a emoção como um aspecto essencial do psiquismo humano, integrado à dinâmica complexa das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, a emoção era vista pelo autor como uma expressão que, ao mesmo tempo, se manifesta como linguagem e sintoma, desempenhando um papel organizador no comportamento humano, como apontam Faria e Camargo (2021).

Assim as expressões, mencionadas acima, revelam a emoção frente ao processo de inclusão, e apesar de contarem com os aspectos singulares, é necessário considerar que “por serem sociais, as emoções são fenômenos históricos, cujo conteúdo e qualidade estão sempre em construção.” (Sawaia, 2022, p. 104).

Portanto, na execução de seu trabalho, o docente conta com afetos constituídos socialmente, porém isso não significa que estes sejam estagnados e não se alterem no desenvolvimento das relações experimentadas em sala de aula pois,

*[...] as emoções são “culturalizadas”, ou seja, relacionam-se a determinadas formas de compreender e vivenciar a realidade; estão, portanto, em constante modificação e desenvolvimento. Sua dinamicidade permite ao homem viver em sociedade, atuando como mediadoras e formas expressão para as vivências internas, formas através das quais o indivíduo apreende a realidade (Faria e Camargo, 2021, p. 17).*

A fala a seguir indica que as docentes, no exercício de seu papel profissional, criam estratégias para lidar com os afetos frente ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.

*Rosa: Às vezes você tem que falar para você mesmo, calma, você tá fazendo que é possível fazer. Calma você tá fazendo que é possível ser feito, né? Porque não dá se não... não tem .... haja saúde emocional! (E-1-10/06/2024).*

Embora, a professora tente se autorregular diante das dificuldades do cotidiano escolar, este movimento se estabelece de forma dúbia, visto que também o leva a um engodo preconizado pelo neoliberalismo, que aponta para a necessidade de fazer o melhor nas condições que se tem. Nessa direção, Marx argumenta que as condições sociais constituem os indivíduos, e sem as condições adequadas para o desenvolvimento, ele não pode existir enquanto ser histórico. Por isso, ele defende que não se deve contentar com as condições existentes, mas agir como seres ativos. Dessa forma, não se trata apenas de fazer o melhor com os recursos disponíveis, mas, sim, de empreender lutas coletivas, em prol de melhores panoramas.

Assim, as professoras seguem buscando o suporte possível para enfrentamento das demandas do cotidiano, por meio do desenvolvimento de parcerias que prestem auxílio ou suporte no cotidiano, como exposto na fala abaixo:

*Margarida: [...] então, eu consigo regular bem estas expectativas, essas, esses anseios que as vezes a gente vai tendo né, em relação aos avanços ao demais né, e nas meninas eu acabo conseguindo bastante este consolo (E-2-29/07/2024).*

Nesse aspecto, a experiência adquirida ao longo do desenvolvimento da carreira docente contribui para novas percepções sobre o próprio fazer, possibilitando, assim, a construção de novos sentidos e significados para os afetos frente ao processo de inclusão, pois, como afirma Tardif (2000, p. 210), “Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”.

*Violeta “aí com o passar dos anos você vai criando algumas estratégias, para você regular suas próprias emoções e pra você lidar também com a frustração do próprio aluno.” (E-2-29/07/2024)*

*Violeta “E ... e é isso mesmo, e não é exagero não, porque... a frustração... é muito grande, né... assim, depois de alguns anos de carreira você vai se acostumando com pequenas desilusões né, mas no começo, o baque é muito grande” (E-2-29/07/2024)*

Contudo, grande parte das dificuldades no cotidiano da sala de aula, apontadas pelas docentes, não decorrem da interação com estudantes que possuem alguma deficiência, como será evidenciado nas falas apresentadas a seguir.

*Orquídea: A minha frustração maior é assim: devido a grande quantidade de conteúdo que a gente tem (E-1-10/06/2024).*

*Margarida: Então, não é fácil, a cobrança com que a gente é bombardeado o tempo todo, ela acontece de todos os lados e muitas das vezes não é simplesmente você fazer uma atividade adaptada ali em sala de aula que vai atingir o que precisa ali (E-1-10/06/2024).*

Tais falas revelam que, embora os afetos decorrentes das condições de trabalho impactem os docentes coletivamente, as estratégias para lidar com as tensões do trabalho são conduzidas de forma individualizada, como evidenciam as verbalizações apresentadas a seguir.

*Rosa: Eu acho que a gente acaba buscando aí um equilíbrio, né? Porque para você não se cobrar demais, mas também para não largar a mão, porque, muitas vezes, você não tem apoio, os pais não se interessam, os pais não dão suporte, não seguem as orientações não levam a criança para avaliação. E aí você tenta daqui tenta, daqui tenta de lá, não consegue resultado, tipo uma hora você fica desesperada, né? (E-1-10/06/2024).*

*Margarida: Terapia (E-2-10/07/2024).*

*Orquídea: Não tem como fugir da terapia, da medicação né, não só pela inclusão também né, claro, por tudo que acontece também, por tudo que acontece na educação brasileira (E-2-29/07/2024).*

*Violeta: Eu ia falar psicólogo e psiquiatra, mas eu achei que tava impróprio, ainda bem que você falou (E-2-29/07/2024).*

*Margarida: E, e estudar um pouco mais para tentar buscar estratégia para tentar trabalhar esta aula (E-2-29/07/2024).*

À vista disso, Penteado e Souza Neto (2019) destacam que o sofrimento e adoecimento no trabalho docente revelam que o corpo do professor pode refletir uma narrativa coletiva vinculada a uma cultura profissional marcada por grandes desafios para o reconhecimento dessas questões.

Desse modo, a alternativa encontrada pelos docentes para lidar com os afetos decorrentes do processo de trabalho recai sobre a busca de profissionais da saúde, sem, no entanto, que estes possam alcançar a causa dos problemas, mas, sim, apenas os seus efeitos.

Contudo, como afirmam Hoepers e Guerchmann (2024), os afetos, apesar de serem experimentados individualmente e geridos de forma subjetiva por cada pessoa, são constituídos por significados históricos e culturais que são apreendidos e valorizados no contexto coletivo ao qual os indivíduos pertencem.

Nessa mesma direção, Sawaia (1994) afirma que a relação entre o processo saúde/doença e fatores socioambientais é mediada e não imediata, pois a reação dos sujeitos a estímulos externos não ocorre como uma simples resposta reflexa do organismo, mas é contingencial e mediada pelo uso de signos que modelam a situação. Assim, a autora ressalta que o ser humano, enquanto animal simbólico, reage aos significados que constrói



historicamente, e não diretamente às coisas em si, sendo esses símbolos capazes de transformar o ambiente, a natureza e a sociedade, inscrevendo-se, inclusive, no biológico.

Por se tratar de um sofrimento vivido coletivamente pelos docentes, pode-se qualificá-lo como um sofrimento ético-político.

De acordo com Sawaia (2022), o sofrimento ético-político revela na experiência do cotidiano, questões dominantes produzidas socialmente, entretanto, que são experimentadas de maneira individualizada de forma dilacerante.

Assim, os docentes refletem em seus corpos e afetos a impossibilidade de participarem de decisões referentes a melhores condições de trabalho, não sendo essa limitação imposta apenas na realidade em que estão inseridos, pois esta abrange a todo o sistema educacional, haja vista que as normas e diretrizes para a Educação são elaboradas por profissionais que não atuam no cerne da escola.

Isso corrobora a afirmação de Bertini (2014):

[...] se trata de um sofrimento vinculado às relações com a sociedade, nas quais, mediante as afecções, o corpo vivencia um abaixamento de potência proveniente da passividade, da servidão ou heteronomia frente a situações de exclusão engendrada pela desigualdade social (Bertini, 2014, p. 63).

Nesse sentido, reconhecer as condições objetivas sob as quais os professores trabalham, implica na compreensão de seus múltiplos “porquês”, escapando, assim, da atribuição das responsabilizações descontextualizadas, imputadas socialmente aos docentes, que desconsideram o cenário laboral destes.

No que se refere à inclusão de estudantes com deficiência na escola, percebe-se uma tendência crescente no número de matrículas, o que teve início com os marcos legais que garantem o acesso e a permanência nas escolas regulares. Isso é percebido na fala abaixo:

*Orquídea: Hoje é muita inclusão na sala, muita [...] (E-2-29/07/2024).*

Embora esse movimento denote um grande avanço, as condições de sua ocorrência são ainda precárias, sobretudo pelas circunstâncias que limitam as possibilidades de atuação mais efetiva dos professores, como o número de estudantes nas salas, tal como reforça a expressão a seguir:

*Margarida: Eu tenho dois autistas, eu tenho a ESTUDANTE, eu tenho mais um caso investigado um outro sendo investigado para dislexia e eu tenho uma pessoa na sala comigo (E- 6- 21/10/2024).*

Esse fato indica que o número de estudantes em sala compõe mais um dos muitos desafios enfrentados no cotidiano docente, pois ainda que o número de matriculados não se relacione diretamente ao grau de dificuldades enfrentadas pelo professor, repercute significativamente em seu trabalho, pois é determinante quando da constituição de sua estratégia didático-pedagógica. Contudo, faz-se importante apontar que, na realidade estudada, este não se constitui como a maior dificuldade, já que, de maneira geral, as salas contam com número reduzido de estudantes, como mencionado na sequência:

*Rosa “[...] de modo geral tem um número de alunos que não é muito grande, então acaba favorecendo esse olhar mais cuidadoso em relação aos alunos.” (E-2-29/07/2024)*

Ainda que o número de estudantes seja pequeno em relação a outras realidades, a alta demanda, a falta de tempo e de conhecimentos suficientes foi identificada pelas professoras como um problema que compromete a qualidade da realização do seu trabalho e lhes traz afetações, como declaram as professoras abaixo:

*Orquídea: [...] realmente o tempo né, o tempo que barra a gente, não dá tempo (E-2-29/07/2024).*

*Rosa: [...] às vezes é complicado de ser feito, falta tempo, falta habilidade de às vezes, conhecimento tecnológico para fazer [...] (E-5- 07/10/2024).*

A relação feita sobre a falta de tempo para elaboração e execução do trabalho está imperiosamente ligada às suas atribuições, mas se refere principalmente ao conteúdo programático, que se pauta em material didático estabelecido e comercializado na escola, o que sugere a reprodução do modelo neoliberal nesse contexto escolar, o que afeta as professoras, mas também os estudantes.

*Orquídea: A gente sabe, o principal inimigo do professor é o tempo, o conteúdo e o tempo...” (E-1-10/06/2024).*

*Rosa: [...] as vezes a criança também não dá conta dele, mas essas exigências aí com relação a isso atrapalham (E-2-29/07/2024).*

Entretanto, existe a meta de consumo desse material, visto que há um investimento alto por parte dos responsáveis, e a sua inutilização, ou utilização parcial gera cobranças aos professores.

*Lírio: [...] a gente tem um material para seguir e que tem uma turma junto também (E-5- 07/10/2024).*

*Rosa: Tem a expectativa de que você consuma esse material porque afinal de contas eles pagaram por esse material (E-2-29/07/2024).*

Como se pode observar, essas condições objetivas de trabalho, que se manifestam em diversas camadas, desde o número de estudantes em sala de aula até as cobranças pelo consumo de material pedagógico, geram um descompasso entre o que é fundamental para a prática escolar e o que é idealizado pelo modelo educacional adotado pela instituição. Essa incongruência, evidenciada pelo elevado volume de tarefas atribuídas às docentes em contraste com as condições disponíveis para sua execução, pode desencadear afetos negativos, levando ao descontentamento com a própria atuação.

Nesse contexto, Sawaia (2022) alerta sobre a importância de conhecer o sofrimento ético-político, pois ele oferece subsídios para uma análise das formas sutis da espoliação humana, levando à compreensão de que os processos de inclusão-exclusão atravessam a todos, inclusive os professores, o que pode ser identificado nas seguintes verbalizações:

*Dalia: [...] porque não dá para a professora fazer tudo isso (E- 6- 21/10/2024).*

*Margarida: Eu tenho receio A., de parecer que é má vontade, de parecer que eu estou colocando, sabe, um peso negativo, nessa discussão, indisposição, e não é, é que justamente eu conheço muito bem aquela criança X e Y ali (E- 6- 21/10/2024).*

*Margarida: [...], mas, eu acho sim que deveria ter um olhar também das outras pessoas envolvidas nisso daí (E- 6- 21/10/2024).*

Como forma para superar o sofrimento ético-político, o caminho apontado, ainda por Sawaia (2022), no rastro de Espinosa, é denominado por ela como potência de ação que significa potencializar ação por meio da compreensão dos significados e emoções coletivas e individuais. “Potencializar pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, para superar o sofrimento ético-político.” (Sawaia, 2022, p. 115).

Assim, a superação de problemas coletivos demanda respostas também construídas coletivamente. Então, como forma de lidar com os desafios laborais, os docentes se desenvolvem profissionalmente, compartilham práticas e atividades pedagógicas construídas entre pares, partilham material didático. Todos esses movimentos colaboram para a constituição dos saberes profissionais, conforme afirma Tardif (2000).

Essa dinâmica colabora para o fortalecimento grupal promovendo, assim, maior sensação de amparo e pertencimento, como se pode verificar nos dizeres das participantes elencados abaixo:

*Margarida: [...] pra mim alivia muito fazer troca com as meninas... eu sinto o fardo muito aliviado até pra gente poder regular um pouco as expectativas (E-2-29/07/2024).*

*Margarida:[...] que o facilitador são as colegas, né? Quando nessa conversa, eu entendo também como facilitador o fato da gente poder... o que acontece muito entre a gente, a gente se acolhe a gente acalma uma à outra, a gente contribui entre si com as nossas experiências próprias, sugestões, dicas e acaba a gente sendo suporte para a gente (E-1-10/06/2024).*

*Rosa: [...] a gente vai descobrindo aí no meio do caminho algumas estratégias pra você não deixar de usar o material, mas também não ficar com essa neura, essa preocupação de seguir ele à risca (E-2-29/07/2024).*

*Dália: Ah... eu acho que, estratégias que nós usamos coletivamente, é o diálogo, a gente conversa bastante entre nós, inclusive para passar esses casos para o próximo colega que vai pegar a turma. Coletivamente, nós apoiamos, nós nos apoiamos umas às outras e nos tranquilizamos também né. Na hora uma está mais nervosa com um caso, hora outra, então a gente, se tranquiliza (E-2-29/07/2024).*

*Margarida: [...] a gente tem um entrosamento muito grande entre a gente pra que a gente possa tentar muitas vezes ne, buscar junto a coordenação, a gestão coisas que nos deem suporte, eu acho que a gente sempre está muito unida, sempre está muito casada a opinião de uma com a outra, a necessidade de uma com a outra, uma apoiando a outra e isso deixa nosso grupo bastante fortalecido eu acho (E-2-29/07/2024).*

*Margarida: “[...] nossas reuniões de conselho são muito relevantes. Quando chega um aluno pra mim lá no terceiro ano, e ele já é um aluno que muitas vezes, está desde o primeiro ano com a gente, eu já estou sabendo muito sobre a vida, a trajetória escolar daquele aluno, e a gente não é pego de surpresa na maioria das vezes.” (E-2-29/07/2024)*

*Lirio: O clima organizacional nessa parte da escola, eu vejo que ele é diferenciado, entende? Do restante da escola, porque elas têm um contato maior entre elas, então elas acabam sabendo também mais, dos próprios alunos (E-2-29/07/2024).*

Imbuídas dos saberes acumulados coletivamente os docentes caminham para a potência da ação, na qual, de acordo com Sawaia (2022), fica realçado o papel positivo das emoções, que deixam de ser fonte de desordem para serem reconhecidas pela propriedade de impulsionar o pensamento e a ação.

Nesse sentido, esse movimento se direciona para o que Strappazzone, Sawaia e Maheirie (2021) indicam ser a superação da servidão ética rumo ao aumento do limiar de liberdade, ou seja, caminham rumo à superação do sofrimento ético-político.

**4.3.3 Núcleo 3- Parceria dos docentes com familiares e profissionais da saúde. “[...] encontrar no grupo esse apoio e nos profissionais que atendem as crianças também, tem sido muito importante [...]” (Rosa E.2)**

Apesar das transformações ocorridas nas mais diversas instituições sociais, a Família e a Escola ainda se constituem como esteio para a formação-desenvolvimento humano, sobretudo, na infância e na adolescência.

A família se constitui como primeiro grupo social a qual a criança pertence, assumindo então, a função de ser a primeira mediadora entre o indivíduo e a sociedade, transmitindo a ela seus valores, crenças e regras sendo, então, a encarregada por manter a sobrevivência física e psíquica da criança, conforme apontam Maturana e Cia (2015). Além disso, de acordo ainda com as autoras, a formação histórica, cultural e material das famílias influenciam o modo como estas se comportam, pensam e agem para resolver seus problemas.

Segundo Maturana e Cia (2015) a escola configura-se como a segunda instituição a promover a mediação entre o indivíduo e o social. A escola é incumbida de transmitir de forma sistematizada o saber organizado socialmente. O espaço escolar oportuniza a experiência de novas formas de interação, comportamento e valores fundamentais para a socialização e para o desenvolvimento-aprendizagem.

Assim, ambas as instituições exercem papel fundamental na mediação entre a criança e o mundo.

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social (Polonia e Dressen, 2005 p. 304).

Entretanto, há de se considerar que ambas as instituições se movimentam no tempo e no espaço, de modo a se transformarem.

Quanto à escola, um dos nossos objetos de análise, é essencial retomar a contextualização de Tardif (2013), que descreve o movimento da Educação por meio de uma divisão didática intitulada Três Idades do Ensino. Essa divisão inicia-se com a docência vinculada à vocação divina, focada na disciplina e moralização das crianças com base em preceitos religiosos, sem ligação direta com o ensino formal. Posteriormente, essa fase evolui para o ofício docente, marcado por diretrizes como remuneração, estabilidade e aposentadoria. Por fim, chega-se à Era da Profissão, caracterizada pela formalização das práticas laborais, regulamentadas por estatutos.

Embora Tardif (2013) ofereça essa contextualização sobre as transformações que a Educação atravessa, vale ressaltar, como já feito anteriormente, que estes são movimentos que se mesclam, não havendo um ponto que indique onde começam ou terminam, de modo que as idades apontadas pelo autor se mesclam e coexistem na Educação.

Assim, embora sejam muitas as mudanças ocorridas na Educação, observa-se ainda o reflexo dos processos históricos, nos quais a docência foi, paulatinamente, ganhando contornos profissionais e dissociando-se da imagem do cuidado às crianças, voltando-se para os aspectos acadêmicos. Contudo, ainda contemporaneamente é possível identificar docentes dos anos iniciais sendo chamados pelos estudantes de “tia” ou “tio”, com o aval dos adultos, o que revela o movimento dialético da construção de sentidos e significados sociais acerca da profissão docente.

De acordo com Roldão (2007), a complexidade que recai sobre as dificuldades de reconhecimento da profissão docente se dão, também, em razão da miscigenação de aspectos pessoais e profissionais no exercício da docência, o que contribuiu historicamente para a construção de multissignificados, tendo sido compreendido de várias maneiras, entre elas como exercício missionário e preceptor, portanto, relacionados a uma vocação, que historicamente dificultou a elucidação da natureza da profissão para a população em geral, incluindo os próprios docentes. Este aspecto, pode ser verificado na fala abaixo.

*Violeta: É uma parceria assim que às vezes eu fico trocando mensagem com a mãe em outro período para ver o que que tá acontecendo [...] (E-1-10/06/2024).*

Esta expressão revela que embora seja de grande interesse o contato escola-família, o desenvolvimento desta forma de comunicação pode comprometer o seu enquadre profissional, visto que, se trata de uma troca que ocorre fora dos ditames do trabalho, ou seja, em espaços e horários que não correspondem ao estabelecidos para atuação laboral, podendo, então, contribuir para a desprofissionalização, e manutenção da distorção quanto a compreensão social da função docente.

Entretanto, esse movimento surge das lacunas presentes na estrutura de trabalho da escola, resultantes da forma como ela se organiza. Devido ao tempo limitado para atividades extraclasse, os professores desenvolvem estratégias próprias para suprir as demandas do cotidiano em busca de uma atuação mais adequada junto aos estudantes.

Neste sentido, a ressignificação da docência enquanto profissão, é um movimento que requer debates e reflexões entre o professorado para que possa fomentar o seu fortalecimento na sociedade. No entanto, esse movimento também demanda a participação da gestão escolar,

uma vez que a organização da estrutura necessária para apoiar os docentes e aprimorar o atendimento aos estudantes é, também, uma de suas responsabilidades.

Nesse caminho, complexificação da estrutura escolar, das relações institucionais e a legitimação da profissão docente tem como um de seus muitos desdobramentos os obstáculos no desenvolvimento da comunicação entre a escola e a família afim de desenvolver conjuntamente estratégias para promover melhores condições de ensino-aprendizagem-desenvolvimento para os estudantes. Tal situação se destaca nas falas a seguir.

*Lírio: A mãe não comparece na escola, é muito difícil, é assim, eu não sei se a gente liga e tenta... ela dá prioridade para um monte de coisas (E-5- 07/10/2024).*

*Margarida: [...] uma única reunião que a gente conseguiu foi depois de muito insistir, muito de a orientadora pegar ela assim na porta e falar “olha, tá urgente, a gente precisa conversar (E3- 19/08/2024).*

*Margarida: [...] uma única ocasião foi após uma insistência muito grande da nossa parte, e aí a mãe veio fora do período de reunião de pais (E- 6- 21/10/2024).*

Essas falas evidenciam a fragilidade da parceria entre família e escola, a qual, conforme apontam Christovam e Cia (2016, p. 135), é compreendida como “uma parceria efetiva, com potencial para impactar positivamente na escolaridade e no desenvolvimento de seus filhos.”

Ademais, como afirmam Polonia e Dressen (2005) o processo de inclusão demanda empenho e adequação mútua, de modo a possibilitar os ajustes que forem precisos para viabilizar o acesso e a convivência de todos.

Neste sentido, a equipe escolar, em seu exercício profissional, busca estabelecer parceria com as famílias dos estudantes, embora essa colaboração nem sempre se concretize da maneira esperada.

Esse fenômeno, frequentemente interpretado pela escola como negligência dos responsáveis em relação ao processo de escolarização dos filhos, pode estar relacionado a múltiplos fatores como condições materiais, culturais e sociais, além de outras ignoradas pela instituição escolar, incluindo a falta de compreensão sobre a importância da aproximação entre escola e família para favorecer o desenvolvimento-aprendizagem das crianças.

*Margarida: [...] não levar muito a sério.... não dá a devida importância para a educação como um todo da menina (E4- 09/08/2024).*

*Margarida: Então não dá para esperar que eles... Nem estudar para a prova, eles vão rever o conteúdo antes com ela? (E3- 19/08/2024).*

*Rosa: [...] porque se não há estimulação, essa até ela atingir o mesmo nível dos outros alunos, isso vai demorar muito tempo, né, não tem acompanhamento especializado, não tem acompanhamento em casa, tadinha né (E3- 19/08/2024).*

*Rosa: [...] e ela poderia avançar muito mais e não avança porque não tem esse suporte que é necessário, que a escola não dá conta de fazer (E-5- 07/10/2024).*

Nesse contexto, Christovam e Cia (2016) ressaltam a importância de que a escola observe a maneira como desenvolve a comunicação com os pais, iniciando pelo convite a participação na vida escolar dos filhos, pois um convite atrativo e elucidativo aos responsáveis, pode favorecer a compreensão da relevância em atender as solicitações da escola, e com isso beneficiar os filhos. Ainda segundo os autores, os convites feitos aos pais para efetivação de parceria em prol dos estudantes, demonstram fragilidade e carecem de maiores explicações.

Outro aspecto que pode dificultar o estreitamento da relação entre família e escola é o conjunto de saberes e perspectivas de atuação específicas de cada uma dessas instituições, frequentemente percebidas de forma descontinuada, podendo levar os responsáveis a intervirem apenas em situações pontuais, compreendendo estarem dentro do escopo de sua atuação.

*Margarida: [...] e a mãe veio com uma fala, porque daí a mãe, lógico né, eu nem consigo imaginar como é estar nesta posição, ela falou assim: “Nossa, mas ela falou professora, que teve um dia que você falou que ela ia fazer a prova fora da sala para não atrapalhar a turma” as meninas me conhecem, elas sabem que eu jamais falaria um absurdo desse (E3- 19/08/2024).*

Contudo, essa fala assinala que embora a família não responda a contento aos apelos da escola quanto aos encaminhamentos realizados, está atenta aos movimentos que ocorrem nesse espaço.

Assim, destaca-se a contradição dos docentes no que se refere ao desejo de que as famílias ampliem sua participação no processo educacional dos filhos, sendo este um fenômeno ambíguo, pois a participação idealizada pela escola é a que a atende, e não a que os pais busquem por atendimento de alguma demanda compreendida como equivocada da escola.

Essa compreensão parcial da participação familiar pode fazer com que a escola perca a oportunidade de fortalecer sua relação com as famílias e de promover um diálogo mais frequente e significativo com os responsáveis.

Nesse contexto cabe, também, considerar que,

[...] o envolvimento da família no processo de inclusão escolar fica sujeito a diversos fatores, como: percepções dos pais sobre o papel da escola no desenvolvimento da criança, tipo de apoio e suporte ofertados pela escola, concepções da escola sobre a criança com deficiência, políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, entre outros, variando significativamente em relação à idade e etapa educacional da criança (Maturana e Cia, 2015, p. 351).



Contudo, a menção acima feita pela docente explicita não só a dificuldade na construção de parceria entre ambas as instituições: escola e família, mas também a dissonância de percepção evidenciada na comunicação entre elas.

Sobre esse fenômeno, Pamplin (2005), *apud* Silva e Elias (2022), destacou a incongruência entre a percepção das famílias, que se consideram presentes na escola, e a das equipes escolares, que apontam a ausência de uma parceria efetiva com os pais, sem, contudo, promoverem ações direcionadas ao aumento da participação dos responsáveis.

No que se refere a estudantes com necessidades educacionais específicas, as dificuldades na comunicação podem trazer ainda mais prejuízos, visto que conforme aponta Christovan e Cia (2016) essas crianças tendem a enfrentar mais desafios na sua trajetória estudantil, sendo fundamental a comunicação e as intervenções familiares, tal como exposto a seguir.

*Margarida: [...] ela falou que a menina tinha um laudo de déficit de atenção do ano passado, do final do ano passado, a gente pediu para que ela trouxesse, que era o mais recente dela quando a gente viu era de 2022 (E3- 19/08/2024).*

*Margarida: [...] a gente conseguiu conversar durante o segundo bimestre, a mãe disse que “Ah, mas ela não precisa, a professora o ano passado fazia atividade adaptada pra ela (E3- 19/08/2024).*

*Margarida: [...] eu tenho certeza que a família vai entender como mais uma tarefa, e eu tenho certeza absoluta pelo jeito que eu recebo as tarefas de que não foi a ESTUDANTE que desenvolveu aquela tarefa e que elaborou (E3- 19/08/2024).*

Estas expressões das docentes indicam que a comunicação com os familiares se pauta em cobranças por laudos, indicações para busca de suporte de profissionais da área da saúde e em direcionamentos aos quais a família não apresenta a resposta desejada, por múltiplos fatores desconhecidos pela escola, o que leva às quebras na comunicação e menor participação familiar, efeitos que se constituem como obstáculos na relação.

O discurso pautado na perspectiva correccional dos corpos, própria da lógica medicalizante, revela a patologização das diferenças postas nos corpos e seu funcionamento, conforme indica Angelucci (2014), entretanto, este discurso não é compartilhado, quiçá compreendido da mesma maneira pelas famílias que desenvolvem outras percepções e experiências com os filhos.

Evidentemente, não se trata de justificar as ações ou omissões da família, que também é uma instituição em transformação, mas sim observar que as fragilidades de ambas as instituições, com ênfase nas escolares nesta pesquisa, desfavorecem uma maior interlocução entre as partes, gerando frustração e sensação de distanciamento da família.

*Margarida: [...] se a família também tivesse fazendo ao mesmo tempo, digamos, as estratégias que eu estivesse usando em sala, os estímulos que eu estivesse usando em sala também estivessem acontecendo em casa, seria essencial para ela (E3-19/08/2024).*

*Rosa: [...] porque na verdade a gente, enquanto escola está tentando aqui fazer a engrenagem rodar e está tudo bem.... está tudo muito cômodo, porque ela está passando de ano, ela está socializando ali com os colegas, do jeitinho dela, mas ela está (E-5- 07/10/2024).*

As indicações das docentes revelam suas preocupações diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Nesse sentido, Marturano e Elias (2016) destacam que famílias que promovem o desenvolvimento infantil por meio de rotinas estruturadas, momentos de interação com os pais e acesso a atividades de lazer diversificadas desempenham um papel protetor, contribuindo para o desenvolvimento das crianças, mesmo diante de adversidades no ambiente escolar.

Desse modo, ainda que as respostas às solicitações da escola não aconteçam a contento, não se trata de afirmar que a criança terá seu desenvolvimento-aprendizagem estagnados pelo não cumprimento dos pais no que se refere as indicações da escola, tampouco que os responsáveis são relapsos ou displicentes, mas sim que partem de perspectivas diferentes. Talvez menos afetados pela percepção de inabilidades da criança, por vezes, pautadas pela lógica medicalizante, e mais embasados na percepção do desenvolvimento global dos filhos em situações e ambientes diversificados.

Contudo, a falta de resposta por parte dos pais e a ausência de diálogos que promovam o entendimento mútuo sobre as dificuldades e os afetos envolvidos nesse processo contribuem para aumentar os ruídos na relação. Nesse cenário, as docentes manifestam um sentimento de injustiça, percebendo seu trabalho como destituído do apoio familiar, o que as leva a reflexões sobre sua prática com os estudantes, conforme os apontamentos apresentados a seguir.

*Rosa: [...] mas por outro lado, isso tem se tornado, um motivo de muito comodismo para os pais, porque a criança vai passando, porque ela vai ter nota, a gente adaptou o conteúdo, a gente adaptou a prova dela, ela atingiu e ela passa, mas sem ter os pré-requisitos necessários para ir para adiante (E-5- 07/10/2024).*

*Rosa: [...] eu estava me questionando até onde essa nossa atitude enquanto professora tem sido benéfico (E-5- 07/10/2024).*

*Margarida: Eu sinto que muitos pais ainda ficam ancorados nisso de ah não, mas ainda é ali o início ainda a gente pode esperar um pouco, ainda é compreensível [...] (E-1-10/06/2024).*

*Violeta: [...] muitas vezes a família não sabe o que é, a família não aceita que tem algo (E-2-29/07/2024).*

Entretanto, como essa construção da relação escola-família se dá no movimento dialético, observa-se a presença de reflexões sobre a própria prática e modo como se comunica, frente a esta temática, como a exposto abaixo.

*Dália: [...] mas talvez essa dificuldade de aceitação, e mesmo de compreensão de termos técnicos que a gente usa, venha dificultando a família a procurar ajuda, né (E3- 19/08/2024).*

*Rosa: [...] eu acho que, esse é um caso especificamente, que a falta de entendimento da gravidade dos pais complica demais (E-5- 07/10/2024).*

*Margarida: [...] mas as vezes é falta só de instrução mesmo, de não [...] alguém chegar e falar: “Tem que ser feito isso.” (E4- 09/08/2024).*

É fundamental considerar que as famílias respondem a deficiência de seus filhos e ao processo de inclusão destes, de maneira singular, e conforme Silva e Elias (2022) esta relaciona-se a múltiplos fatores como histórico familiar, rede de apoio social, disponibilidade de recursos, habilidades comunicacionais, experiências afetivas, o que é percebido e considerado pelas docentes.

É igualmente importante considerar que, muitas vezes, as famílias não dispõem de informações elucidativas sobre as dificuldades atribuídas ou apresentadas pelos filhos, nem sobre como oferecer suporte, garantir os direitos escolares, providenciar as adaptações necessárias e, quando pertinente, contar com o respaldo de profissionais da saúde, aspectos que influenciam diretamente no processo de inclusão e na participação dos responsáveis, conforme apontado por Silva e Elias (2022).

Considerar os processos vivenciados pela família ajuda as docentes a compreenderem os obstáculos que dificultam uma participação mais ativa da família na escola. Ademais, observa-se que essa relação não segue uma linearidade, uma vez que as docentes identificam avanços, mesmo que modestos.

*Margarida: [...] foi um avanço em três anos que ela está na escola, esse eu acho que é o mais significativo nesse momento (E- 6- 21/10/2024).*

Além disso, as dificuldades relacionais entre as instituições escola-família não condizem a realidade vividas em sua totalidade pois,

*Rosa: [...] aqui a gente ainda tem alguns casos que são assim pontuais, mas você tem outros também que puxa, família joia, família tá ali, leva criança para os acompanhamentos, para as terapias que são necessárias e você vai vendo a criança avançando no tempo dela, do jeitinho dela, mas ela vai avançando né? Então isso é muito, muito gostoso de ver (E-1-10/06/2024).*

*Violeta: Agora existe aquele nível que ainda está em investigação, então a gente vai tentando várias hipóteses, várias estratégias... é uma coisa.... tem que ser assim um contato com a família muito acirrado ali para a gente ver o que que tá dando certo, o que não está perguntando para família se em casa tá tendo as mesmas dificuldades, ou não, como que tá funcionando? Então é uma coisa assim, bem exaustiva, porque não é só no momento da aula, né? (E-1-10/06/2024).*

Contudo, para que a evolução neste caminho continue, faz-se necessário o reconhecimento de que os esforços para fomentar o estabelecimento de relação entre as instituições que circundam a criança não devem partir apenas das docentes, já que a escola conta com orientadores, coordenadores, psicóloga e direção. Sendo, então, necessário o envolvimento de todos estes para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva, conforme apontam Silva e Elias (2022).

Este fato assume destaque nas expressões a seguir:

*Rosa: [...] o que precisava A. é a orientação da escola, chamar a família para uma conversa para deixar bem claro as dificuldades que têm vivido (E3- 19/08/2024).*

*Margarida: [...] eu acho que precisa alguém da gestão ser um pouco mais explícito com essa mãe, porque eu não acho que seja.... digamos que eu não colocaria por completo como uma negligência pelo fato de que às vezes, me dá a impressão, dos pais, da mãe principalmente que a gente tem contato, não estar enxergando a dimensão, a gravidade daquilo (E4- 09/08/2024).*

*Margarida: [...] o que eu acho muito é que precisaria, por exemplo, a psicóloga, ser clara com ela “Olha, nós estamos preocupados, porque não está se encaixando dentro apenas, de características de déficit de atenção, e não não não.... a gente precisa que agora, vocês façam o seguinte....”, e assim, como se fosse quase uma ordem para ela entendeu? (E4- 09/08/2024).*

Apesar das dificuldades enfrentadas quanto ao reconhecimento social da profissão docente, observa-se que os professores têm se mobilizado em busca de destacar seu papel profissional, e auxiliar a família de se apropriar do seu papel de responsável pelos cuidados de suas crianças.

Neste contexto Christovam e Cia (2016) afirmam que os pais de crianças com necessidades educacionais específicas devem ter maior participação junto a escola, pois fazem o intercâmbio entre as orientações recebidas dos profissionais da saúde e os profissionais da educação, em direção de um melhor desenvolvimento dos filhos.

*Dália: Nós temos famílias que já fazem um acompanhamento multidisciplinar, né com terapeutas diversos e nós temos casos em que nós estamos indicando para as famílias que elas busquem ajuda, né? Porque nós já identificamos algumas características que a gente sempre relata, né? (E-1-10/06/2024).*

Embora não se possa desconsiderar que muitas crianças se beneficiem do suporte de profissionais da área da saúde, o que se percebe na expressão acima é que as equipes multidisciplinares são entendidas como necessárias, também, para a validação da percepção das docentes sobre os estudantes, conforme expressões a seguir.

*Rosa: [...] uma aluninha que hoje está no oitavo ano com a gente aí na escola, mas quando ela tava na época, eu estava com o primeiro aninho e ela era uma menina super falante super comunicativa, mas eu não conseguia fazer ela avançar na leitura e na escrita e aquilo me consumia porque, por mais que eu trouxesse atividades diversificadas estimulasse, eu via que às vezes ela ficava reflexiva, mas ela não conseguia sair do silábico né? Hoje ela faz acompanhamento e tratamento para dislexia (E-1-10/06/2024).*

*Rosa: [...] é muito confortante, traz assim uma tranquilidade para a gente quando a gente vai conversar com a equipe multidisciplinar, seja psicóloga, psicopedagoga, fono, que tá atendendo a criança, e você percebe que aquilo que você percebe em sala de aula, ela também percebeu dentro da clínica. Então, eu falo puxa, não to, não to enxergando coisa onde não tem, porque a gente fica com esse receio de repente tá se equivocando no nosso olhar com relação a criança, né? (E-2-29/07/2024).*

Tais verbalizações evidenciam que, apesar de conhecerem seus estudantes, os professores destacam que a percepção de outros profissionais sobre as demandas apresentadas pelos alunos corrobora sua compreensão da situação. Embora a avaliação de especialistas de outras áreas do conhecimento seja essencial para identificar possíveis deficiências e garantir um acompanhamento adequado das crianças e adolescentes encaminhados a esses profissionais, ressalta-se que o professor desempenha um papel central não apenas no reconhecimento das dificuldades, mas também na implementação de ações e práticas que favorecem o desenvolvimento dos alunos. Sem o entendimento dos docentes de que sua atuação é fundamental, a sua prática e os aspectos educacionais ficam enfraquecidos diante da primazia conferida às profissões ligadas a saúde.

Esse movimento, mais uma vez explicita a lógica medicalizante que se constitui por meio de processos históricos e sociais, envolvendo conceitos da medicina e das ciências biomédicas, que ganharam espaço na Educação por meio dos documentos oficiais voltados para a Educação na Perspectiva Inclusiva, os quais segundo Angelucci (2014), indicavam que o público-alvo seria estudantes com deficiência, pessoas com transtorno do espectro autista e pessoas com altas habilidades/superdotação, ou seja, pessoas que tivessem um diagnóstico determinado pelas ciências médicas.

Conforme Silva e Angelucci (2018), a implementação dessas políticas possibilitou a incorporação da lógica medicalizante no contexto escolar, que passou a ser utilizada para justificar a dificuldade de aprendizagem das crianças. Esse enfoque contribuiu para despolitizar

as questões educacionais, transferindo a responsabilidade pelos problemas escolares para os estudantes e seus processos biológicos, o que favoreceu a adoção de uma visão neoliberal na educação, construindo a ideia de que os estudantes com funcionamentos diferentes da média devem ser reabilitados para que possam ter sua participação social garantida.

Como efeito da presença e força deste discurso na Educação, observa-se o enfraquecimento da lógica educacional, que tem sido desvalorizada em detrimento de uma formação paramédica legitimando, então, a lógica e o discurso medicalizante, conforme indicação de Angelucci (2014).

A medicalização da vida em uma de suas expressões mais exuberantes: o olhar que recorta o corpo, torna-o objeto, passível de controle e ajustamento, visando à normalidade. Não questiona sobre as construções sociais de ordem estética ou funcional, não procura entender a raiz cultural em que constituímos um ideal de sujeito humano completo. Toma como imperativo e generalizado o desejo de conversão de cada corpo estranho em um corpo normal, conhecido e previsível (Angelucci, 2014, p. 121).

Legitima-se, então, a lógica medicalizante alinhada à diretriz capitalista voltada para a produtividade, na qual condutas desviantes da norma são interpretadas como patológicas, e perfis com produtividade distinta da média devem ser administrados e ter sua performance estimulada. Esses discursos, amplamente disseminados, dificultam que os docentes reconheçam que a produção e a aprendizagem não ocorrem de forma uniforme entre os estudantes.

Nesta direção, Lemos (2014) alerta que essa racionalidade é entendida de forma simplificada, sendo reduzida a práticas sociais, culturais, históricas, econômicas, subjetivas e políticas, que são submetidas a análises lineares de causa e efeito, como médico-biológicas, médico-psicológicas e neuro pedagógicas, resultando na patologização de condutas consideradas desviantes.

Assim,

A formação detalhada dos corpos para a submissão política e a expansão de habilidades de produção se tornam um imperativo a se realizar pelo controle dos corpos no tempo, no espaço, pelo exame, pela vigilância hierárquica e pela sanção normalizadora (Lemos, 2014, p. 487).

Ainda neste caminho Lemos (2014) afirma que, na busca por maximizar uma educação disciplinar que regula comportamentos, há uma valorização excessiva de ciências e técnicas voltadas para a normalização dos corpos. Esse movimento coloca a Educação em condição subalterna as ciências disciplinadoras.

*Rosa: A realidade é essa, que enquanto profissional da pedagogia, muitas vezes, a gente depende do suporte de outros profissionais que vão atuar com esse aluno fora do ambiente escolar que é o caso da fono, da psicopedagoga, da neuropsicopedagoga (E-1-10/06/2024).*

*Margarida: Qual é a dificuldade do aluno? Quais são né, os tratamentos que ele faz fora da escola aí é um nível, porque aí eu já peço para falar com os profissionais, né? Seja psicólogo psicopedagogo, às vezes é fono, eu já chamo justamente para ser orientada, né? (E-1-10/06/2024).*

*Rosa: [...] encontrar no grupo esse apoio e nos profissionais que atendem as crianças também, tem sido muito importante, né. Muito importante mesmo (E-2-29/07/2024).*

Como já mencionado nas linhas acima, na lógica medicalizante os saberes docentes são menosprezados e os saberes advindos dos profissionais da saúde compreendidos pela classe docente como de maior valia. Neste contexto, submetido à lógica deste sistema o papel do professor perde sua potência e mais uma vez fica diminuído.

*Violeta: [...] muitas vezes eu consegui conversar com psicólogo, com fonoaudiólogo do aluno, e isso faz toda a diferença, não só pelo fato de eu ter informações além de ter uma troca ali, inclusive de estratégias, porque daí elas, dependendo da profissional, ela traz dicas de como lidar e tudo mais. Saber que o aluno está sendo acompanhado por alguém de fora, faz toda a diferença (E-2-29/07/2024).*

Isso denota que as docentes se desinvestem das especificações do seu papel, perdendo a dimensão do objeto de seu trabalho, o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Em algumas situações, este fato pode ganhar ainda mais notoriedade, ao delegar a responsabilidade do próprio trabalho aos profissionais da saúde, conforme fala abaixo.

*Margarida: Por que esses profissionais já têm um estudo melhor especificado daquele aluno né? Às vezes acontece inclusive do aluno ser aluno novo na escola, então é interessante conversar com esses outros profissionais. Então esse é um nível que aí eu praticamente já tenho o trabalho mais ou menos pronto, basta eu executar né? Seguir o que o profissional me pede (E-1-10/06/2024).*

Desse modo, firmar posição quanto à sua própria sapiência é urgente, entretanto este movimento requer reflexões sobre os discursos dominantes, bem como reconhecimento da potência do próprio fazer.

Tecer trocas de conhecimentos com outros profissionais, pode ser interessante para o crescimento de todos, porém esse intercâmbio deve se dar em linha horizontal, pois dessa forma, é outorgada condição de igualdade nas discussões acerca do desenvolvimento de ações que possam oferecer melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, conforme expressão a seguir.

*Orquídea: [...] é legal conversar né, com o pessoal, com esta equipe multidisciplinar, isso e bastante... aprendi bastante também conversando com a equipe multidisciplinar (E-2-29/07/2024).*

Ao reconhecer que, também, aprende com as equipes multidisciplinares, a professora integra os saberes construídos ao longo de sua formação e trajetória profissional, preservando e valorizando suas conquistas. Dessa forma, inclui-se como parte do processo de aprendizagem junto aos demais e, ao se apropriar desse conhecimento, pode reconhecer e fortalecer sua prática, uma vez que, no cotidiano da sala de aula, os avanços ocorrem por meio:

*Margarida: [...] de ações e de medidas tomadas pelas próprias professoras de acordo com o que a gente percebe dentro de sala de aula (E4- 09/08/2024).*

O movimento de reconhecer a própria potência e fortalecer seus conhecimentos pode proporcionar maior segurança afetiva aos docentes, auxiliando-os na compreensão dos desafios vivenciados em sala de aula. Esses desafios podem estar relacionados à estrutura de trabalho, à relação entre escola e família e até mesmo aos discursos de medicalização da vida, que permeiam a Educação. Dessa forma, torna-se possível a criação de meios para a superação dessas contradições no ambiente escolar.

#### **4.3.4 Análise Internúcleos: (re)unindo as peças à guisa de considerações finais**

Primeiramente, é imperativo relevar a importância em se reconhecer que a realidade é transitória, mutável e performa constantes movimentos de transformação. Foi com base nessa concepção que buscou-se apreender nesta pesquisa as significações dos docentes sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola, bem como os impactos e desdobramentos dessas no cotidiano escolar. Tal compreensão foi favorecida por meio da análise e interpretação possibilitada pelos Núcleos de Significação, expostas na seção anterior, e que agora estão articuladas na análise internúcleos com o objetivo de aproximação com a totalidade no universo pesquisado, considerando os processos históricos, políticos e sociais que o constituíram.

Considerando todas as informações levantadas e analisadas nesta pesquisa, podemos inferir que as significações dos professores sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola não se referem diretamente ao aluno, mas, sim, ao contexto em que estas ocorrem, que é permeado por diversas barreiras que atravessam a profissão docente.



Observando o processo histórico, no qual se desenvolve a Educação na Perspectiva Inclusiva, é possível constatar que o movimento de inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares é permeado por muitos desafios forjados socialmente.

Nesse sentido, embora a legislação que dispõe sobre a garantia do direito à Educação dos estudantes com deficiência se configure como um importante avanço, contraditoriamente, não destaca um ponto crucial para a efetivação do processo de inclusão que é o direcionamento sobre a formação dos docentes de salas regulares para que possam desenvolver práticas pedagógicas adequadas para que o direito de aprender desses estudantes seja garantido. Esse fato, que não é um mero detalhe, indica que a Educação na Perspectiva Inclusiva, já de início, não cumpre o seu fim, visto que exclui o professor do seu direito de aprender a ensinar de formas diversas, para a diversidade.

Além disso, a Política de Educação na Perspectiva Inclusiva alicerça o processo de inclusão nas salas multifuncionais com professores de Atendimento Educacional Especializado, em contraturno, muitas vezes sem condições de intercâmbio de saberes entre os professores de salas regulares e professores especialistas, desfavorecendo, assim, a construção de estratégias de maior eficiência voltadas para o processo inclusivo na escola.

Embora a realidade escolar estudada não conte com o professor de Atendimento Educacional Especializado, observa-se a reprodução dessa lógica nesse espaço, pois a falta desse profissional dificulta a ampliação de reflexões sobre maneiras de desenvolver práticas mais inclusivas, que atendam as necessidades dos estudantes, com mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, por meio de trocas colaborativas de conhecimentos.

Para fomentar os debates sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência são oferecidas algumas formações pontuais, porém estas ainda são escassas e não atendem às necessidades reais dessas professoras, conforme evidenciou-se no 1º Núcleo de Significação. De acordo com as docentes, essas formações ainda são pautadas prioritariamente na sensibilização para que o processo de inclusão ocorra. Entretanto, as participantes desta pesquisa apontaram que apresentam compreensão sobre o direito educacional de todos, e que já conseguiram romper com estigmas sociais que cercam as pessoas com deficiência. Contudo, ao analisar esse aspecto, observou-se que se trata de um processo ainda em decurso, pois há oscilações na maneira de compreender as necessidades dos estudantes, bem como o próprio papel diante do encadeamento ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Para melhor entendimento da hesitação dos docentes diante de algumas situações e de estudantes com

deficiência, faz-se necessário reconhecer que os afetos permeiam todos os processos da rotina escolar, conforme abordado no 2º Núcleo de Significação.

Partindo da assunção crítica da incompletude do próprio saber, entendem ser necessário o avanço nestas discussões incluindo formações mais específicas sobre os quadros apresentados pelos estudantes. Contudo, ressalta-se que tais formações devem incluir a compreensão e as reflexões sobre a medicalização da vida e a biologização das deficiências que são disseminadas socialmente, e reforçadas pela concepção corponormativa que propaga padrões de funcionamento dos corpos como verdades absolutas.

Destaca-se, também, que tais formações devem versar sobre o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas que sejam mais acessíveis e que contribuam para o aprendizado dos alunos.

Nesse ponto, podemos inferir que as condições de trabalho, como o tempo e espaço reservado para formações é insuficiente, pois os docentes contam com poucas horas para o trabalho extraclasse, o que se constitui um dificultador para o aprimoramento e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Além disso, a falta de oportunidades formativas em horário de trabalho leva à descontinuação de formações voltadas para a construção de uma escola mais inclusiva, pois o pouco tempo tem que ser distribuído entre as diversas demandas dos professores.

Contudo, faz-se necessário apontar que a construção de uma escola na perspectiva inclusiva, não se faz apenas por meio da atuação dos professores, mas, sim, de todos os profissionais que pertencem à comunidade escolar. Isso implica na formação de todos incluindo a equipe gestora, que é responsável pelo suporte aos demais profissionais e pela criação de condições mais favoráveis de trabalho para que todos possam se desenvolver, conforme foi tratado no 1º Núcleo de Significação.

Além das condições insuficientes para as práticas formativas, a rotatividade de profissionais que ocupam a função de coordenador pedagógico e orientador pedagógico leva à descontinuação de formações, orientações, condução escolar e relações profissionais, o que afeta os processos de funcionamento interno da escola. Nesse contexto, a comunicação foi apontada pelas docentes com um ponto de fragilidade para a garantia de intercâmbio e circulação de informações necessárias para o melhor atendimento das demandas no cotidiano escolar.

Destacou-se, também, em decorrência dos entraves mencionados acima que a relação com os responsáveis pelos estudantes com deficiência ocorre de maneira rudimentar, não havendo o estabelecimento de aproximação para elaboração colaborativa e cooperativa de ações

que promovam os estudantes, o que leva a pouca possibilidade de explorar a parceria entre a escola e a família, bem como ampliar a compreensão sobre as significações dos responsáveis acerca da deficiência dos filhos. Esta desarticulação entre essas instituições pode levar a desentendimentos e desacordos por falta de compreensão a respeito da lógica adotada para cuidados com o estudante, o que pode afetar negativamente ambos os lados e gerar sentimento de injustiça e de falta de apoio, conforme exploração feita no 3º Núcleo de Significação.

Todos esses pontos elencados trazem afetações aos docentes e insegurança no seu exercício profissional, conferindo-lhes sofrimento que é sentido de forma particular e desvinculada do contexto no qual estão inseridos. Observa-se que tal situação ressoa do macro sistema educacional, pois, culturalmente a escola é reconhecida como um espaço de construção do conhecimento, com ênfase nos aspectos intelectuais. No entanto, essa concepção socialmente difundida tende a negligenciar os aspectos afetivos, que acabam sendo pouco identificados e valorizados no ambiente institucional, e seu reconhecimento ocorre mais facilmente de maneira particularizada.

Então, as emoções que são históricas, culturalizadas e estão sempre em construção, encontram pouco espaço para sua edificação na escola, surgindo apenas nas franjas dos diálogos cotidianos, e com as pessoas com as quais se mantém maior proximidade.

Assim, diminuída a possibilidade de criar espaços para o reconhecimento dos afetos no ambiente escolar, as docentes explicitam os mal-estares que se originam das fragilidades que constituem a escola, sem, no entanto, conseguirem resolvê-los de maneira direta, pois boa parte desses dependem de fatores administrativos e, portanto, fora do seu escopo de trabalho. Outros referem-se a questões estruturais da Educação, e, portanto, com complexidade sistêmica. Esse movimento revela o sofrimento ético-político, que fica escamoteado em meio às afetações mais imediatas vividas na rotina do exercício profissional.

Por terem consciência dos atravessamentos que sofrem no exercício de sua profissão, as docentes buscam se organizar para aplacar os afetos desconfortáveis. Nesse sentido, por meio da organização coletiva, apoiam-se mutuamente, arrefecendo a potência da ação, que identifica a presença do *conatus*, força motriz para a perseverança e luta em prol de melhores condições para o trabalho.

Contudo, faz-se importante frisar que a potência da ação desenvolvida pelas professoras deve buscar envolver, também, a equipe gestora da escola que mediante a interlocução com estes profissionais pode, dentro de suas possibilidades, oferecer condições melhoradas para que o trabalho docente se desenvolva, incluindo o fortalecimento da parceria com familiares e

responsáveis, bem como profissionais de outras áreas que possam colaborar de maneira coadjuvante com a construção de uma escola que inclua as necessidades de todos.

Ao considerar que a realidade escolar estudada é uma pequena partícula de um Sistema Macro de Educação, muitos dos dilemas e obstáculos identificados estão longe de serem superados pelas vias tradicionais da organização escolar, hierárquica e centralizadora, diferentemente da organização revolucionária constituída por microcosmos autogestionários. Nessa medida, é importante destacar que esta pesquisa foi direcionada pelo arcabouço teórico-metodológico da Psicologia Sócio-histórica e do Método do Materialismo Histórico-dialético. Desse modo, pode-se inferir que essa realidade não está engessada, mas, sim, se constituindo histórica e dialeticamente, de maneira incessante por meio dos muitos movimentos de significações e ressignificações sobre a docência e a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas.

Neste sentido, pesquisar as significações dos docentes sobre os estudantes com deficiência e compreender como estas impactam no seu fazer diário revelou que os professores são conscientes de seus desafios e compreendem que muitos deles advém das condições de trabalho, não sendo essas significações, portanto, diretas, mas, sim, mediadas pelas construções sociais que a circundam.

Assim, encerro esta pesquisa, e, da forma que a encerro, deixo intencionalmente escancarada a necessidade de que outras pesquisas que abordem esta temática sejam desenvolvidas, pois estas se constituem como força motriz para a mobilização social e para a construção de espaços escolares mais inclusivos, em direção à emancipação política, na perspectiva da emancipação humana.

## 5 O PRODUTO TÉCNICO

Em consonância com esta pesquisa que se pauta nos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, que utiliza como método o Materialismo-Histórico-dialético, e que adota a perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação proposta por Magalhães (2021), foi planejado como produto técnico, em cumprimento às exigências do Mestrado Profissional em Educação-UNITAU, uma (Des) cartilha que objetiva auxiliar os professores a compreenderem o movimento inclusão-exclusão que ocorre nas escolas.

Contudo, vale ressaltar que esta (Des) cartilha tem a proposta de instigar reflexões que contribuam para a emancipação dos professores frente ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular, sem, com isso, apresentar “fórmulas mágicas ou receitas infalíveis” para que o movimento da inclusão ocorra, distanciando-se, assim, das ideias neoliberais que circundam a Educação eivadas de modelos rígidos de cunho meritocrático, que desconsideram as diferenças, idealizando um estudante médio que não existe. Daí a origem deste nome, tensionando o ideal de uma “cartilha” para inclusão escolar.

À vista disso, esta (Des) cartilha apresentará uma introdução sobre o processo histórico-social de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, contendo, também, os principais marcos legais que compuseram este movimento. Em sequência, será abordado o capacitismo nas escolas, e, após, será sugerido um Plano Formativo, objetivando auxiliar os professores a ampliarem sua compreensão sobre o processo de inclusão escolar e oferecer sugestões para apoiar este movimento, sem, no entanto, oferecer fórmulas prontas e reaplicáveis, afastando-se, assim, dos previsíveis moldes neoliberais que encerram as dificuldades experimentadas nas escolas em propostas praticistas. Considerando a perspectiva autogestionária e as informações levantadas e tratadas ao longo desta pesquisa, foi possível traçar esse Plano Formativo com a intenção de promover a reflexão e a criticidade sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n.2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda M. J; SOARES, Júlio R.; MACHADO, Virgínia C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>> Acesso em: 12 de jun, 2024.

AGUIAR, W. M. J; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP. v. 33, n. 2, p. 261- 270, Jun 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, p. 261-270, 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07305, 2021.

ANDRÉ, M. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente **Contrapontos** - volume 4 - n. 2 - - Itajaí, maio/ago. 2004. p. 283-292.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais—continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 116-134, 2014.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 5ª ed. EDUC—Editora da PUC-SP, 2014.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, p. 407-427, 2015.

ANTUNES, Ricardo Coltro. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital? **Laborare**, v. 3, n. 4, p. 6-14, 2020.

BERTINI, F. M. A.. Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe2, p. 60–69, 2014.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.

BOCK, A.M.M., GONÇALVES, M.G.M., FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3ª Ed. São Paulo, Cortez, 2007.

BOCK, Ana M. B.; KULNIG, Rita de Cássia M.; FUMES, Neíza de L. F. Dimensão subjetiva do processo de escolarização: desafios para a pesquisa. In: AGUIAR, Wanda M. Junqueira de; BOCK, Ana M. Bahia (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 93-116.

BOCK, Ana Mercês Bahia; RECHTMAN, Raizel; SANTOS, Luane Neves; TOLEDO, Rodrigo. Psicologia Sócio-Histórica, compromisso social e formação crítica em psicologia: entrelaçamentos históricos. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; *et al.* (org.). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022. p. 213-230.

BRASIL, Christina Cesar Praça *et al.* O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 29, n. 2, p. 180-188, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA \_ **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portal MEC**, Brasília, 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais 2**. ed. Brasília, DF: Corde, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: MEC/SEF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 13146/15, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 jul. 2015.

BRASIL. Decreto 6949/09, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Portaria n. 1999, de 2023. Atualiza a lista de doenças relacionadas ao trabalho (LDRT). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/acesso-a-informacao/gestao-do-sus/articulacao-interfederativa/cit/pautas-de-reunioes-e-resumos/2024/janeiro/informe-svsa-para-atualizar-a-lista-de-doencas-relacionadas-ao-trabalho-ldrt/view>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, p. 68-87, 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo *et al.* Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-28, 2019.

CARRETEIRO, Tereza Cristina. A doença como projeto: uma contribuição à análise de formas de afiliações e desfiliações sociais. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14. ed. 7. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 89-98.

CASTRO, Fernando Gastal de; FERREIRA, João Batista (Orgs.) **Neoliberalismo, trabalho e precariedade subjetiva** [recurso eletrônico] / Fernando Gastal de Castro; João Batista Ferreira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 133-146, 2016.

DAVIS, Claudia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 233-244, 2010.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W.R. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt> Acesso em 03/11/2023

DOUNIS, Alessandra Bonorandi; SILVA, Luana Luzia da; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. O método e a análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da



psicologia sócio-histórica: um diálogo com as pesquisas em educação especial como instrumento e resultado. In: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; FERREIRA, Raíssa Matos; PEDRAZA, Ivón Raquel Díaz (orgs.). **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial** [e-book]. Marília: ABPEE, 2022. p. 19-56.

EGRY, Emiko Yoshikawa; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Acerca da qualidade nas pesquisas qualitativas em enfermagem. In: SOUZA, Francislê Neri de; SOUZA, Dayse Neri de; COSTA, António Pedro (orgs.). **Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios**. Vol. 2. 1. ed. [e-book]. Ludomedia, 2015. p. 75-102. Disponível em: <www.ludomedia.pt>. Acesso em: 23 jan. 2025. ISBN 978-972-8914-50-9.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 2, p. 130-142, 30 jul. 2019.

FARIA, P. M. F. DE.; CAMARGO, D. DE .. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, v. 37, p. e64536, 2021.

FONTOURA, H. A. da. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 297–310, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8391>. Acesso em: 1 jul. 2024.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

FREITAS, M. A. S., & ANGELUCCI, C. B. (2022). O modelo social da deficiência nas pesquisas brasileiras de pós-graduação stricto sensu. **Saúde em Redes**, 8(2), 379-394.

FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia socio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 113-127.

GATTI, B. A.. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, abr. 2014.

Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312014000100003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312014000100003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 jan. 2023.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GATTI, Bernadete *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ**, p. 24-54, 2014.

GARCIA, Ivan Simões; MOREIRA, Eduardo Ribeiro. A categoria trabalho em Lukács segundo a dialética marxista. **Revista Direito e Práxis**, v. 11, n. 02, p. 854-879, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7ª edição. Rio de Janeiro: Atlas, 2019. E-book. p.128. ISBN 9788597020991. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597020991/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

GOMES FILHO, Teodoro Antunes *et al.* Formação docente e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, p. e3302-e3302, 2024.

GOMES, Cláudia Ap Valderramas. ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA CATEGORIA MEDIAÇÃO: <https://doi.org/10.29327/211653.6.9-1>. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 6, n. 9, p. 07-07, 2020.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia;

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia socio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 37-52.

GONÇALVES, M. Graça M.; BOCK, Ana MB. **A importância da ruptura epistemológica—nosso caminho com Silvia Lane**. Silvia Lane: uma obra em movimento, p. 135-158, 2018.

GRIBOSKI, C. M. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M.D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, p. 202257203, 2022.

HOEPERS, A. D.; GUERCHMANN, A. C. P. Sofrimento ético-político na atuação docente no ensino superior. **Journal Archives of Health**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 277–291, 2024. DOI: 10.46919/archv5n1-024. Disponível em: <https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/ah/article/view/1584>. Acesso em: 9 jul. 2024.

HONORATO, Hercules Guimarães. A gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades. **Revista Administração Educacional**, v. 9, n. 2, p. 21-37, 2018.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico- metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. *et al* (org) **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1 ed. Piauí, EDUFPI, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

IBGE- **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Divulgação de resultados, Brasília, D.F. IBGE, 2022.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama>

Acesso em 28 de junho de 2023.

IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>

Acesso em: 07/11/2023

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 833-849, 2012.

LANE, SILVIA T.; CODO, V. **Psicologia social**: o homem em movimento. 1988.

LEMO, Flávia Cristina Silveira. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica.

LYRA, Gabriela Franco Dias *et al.* Sofrimento psíquico e trabalho docente—implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 724-744, 2013.

LOPES, Luis Fernando Martins; NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha; RODRIGUES, Silvia Adriana. Docência, história e questões de gênero. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 9, p. e20249222-e20249222, 2024

LUCCI, M. A. **A proposta de Vygotsky**: a psicologia sócio-histórica. Professorado. 2006.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva do processo de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**, 2021. 608f. (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MAGALHÃES, L. de O. R. Luta anticapacitista à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B. *et al* (orgs). **Psicologia sócio-histórica**: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo. EDUC: PIPEq, 2022.

MAGALHAES, Luciana de Oliveira Rocha; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO E A CRÍTICA MARXISTA NA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 54, p. 24-32, jan. 2022. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-35202022000100024&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202022000100024&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 05 ago. 2024.

MAIOR, I. (2017) **Movimento político das pessoas com deficiência**: reflexões sobre a conquista de direitos. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/30808>. Acesso em: 10/11/2023

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; MARQUES, Antonia Batista; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura; BARBOSA, Silvia M. Costa. Formação e trabalho docente: análise a partir da Psicologia Sócio-histórica. In: AGUIAR, Wanda M. Junqueira de; BOCK, Ana M. Bahia (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2020. P 171-196.

MATTOS, R. C. M. de; TIMM, J. W. Interfaces entre a formação de professores e o bem/mal-estar na docência na educação básica. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, p. e021014, 2021. DOI: 10.26673/tes.v17i00.15196. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/15196>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 349-358, 2015.

MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, n. 59, p. 123-139, 2016.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, p. 635-655, 2012.

MENDONÇA, F. L. DE R. *et al.* MEDIAÇÕES EM SALA DE AULA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ESCOLAS INCLUSIVAS. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e193222, 2020.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 508-526, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N., Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R.R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

MOREIRA, Daniela Zanoni; RODRIGUES, Maria Beatriz. Saúde mental e trabalho docente. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, set. 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2018000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 01 jul. 2024.

MOURA, Fernanda Marcon. **Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em educação física: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação**. 2023. 184f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica), UNITAU, Taubaté- 2023.

NONO, Maevi A.; MIZUKAMI, Maria G. N. **Casos de ensino como ferramenta de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino**

**fundamental**, 2008. Disponível em:

<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/caso.jsp#:~:text=Os%20casos%20de%20ensino%20s%C3%A3o,ensino%20e%20com%20seus%20alunos>. Acesso em 06/01/2025.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11–20, jan. 1999.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Col. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, K. S., DE FREITAS MUSSI, R. F., & DA CRUZ, E. P. (2022). Educação especial na perspectiva inclusiva e a base nacional comum curricular:(des) entrelaçamentos políticos. **JOURNAL OF RESEARCH AND KNOWLEDGE SPREADING**, 3(1), e13080-e13080.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso; PROTÁSIO, Alexandre Reinaldo. Recuo da teoria e pedagogia praticista. **Revista Dialectus**, Fortaleza, v. 25, p. 246-266, 2022. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/80846>. Acesso em: 03 jan. 2025.

OSTI, Andréia; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 204-220, 2019.

PALMA, D.T.; CARNEIRO, R.U.C. O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 161-172, Abril. 2018

PENTEADO, R. Z.; SOUZA, S. DE .. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, v. 28, n. 1, p. 135–153, jan. 2019.

PICOLLO, G. M.; MENDES, E. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013.  
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>  
Acesso em: 03/11/2023

PICCOLO, G. M.. Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 39, p. e39015, 2024

PICCOLO, Gustavo Martins. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em Revista**, v. 38, p. e36926, 2022.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 303–312, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>. Acesso em: 13 de jan. 2025.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. p.45-60.

PRAÇA, K.B.D, NOVAES, H.G.V. A representação social do trabalho do psicólogo: **Ciência e Profissão**, v.24, n.2, p.32-47, jun. 2004.

PRESTES, Zoia. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas... In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 57-72.

RIBAS, Luana de Melo. A (re) construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 216-225, 2020.

RÓDIO TREVISAN, K. R., MORAES CRUZ, R., DALAGASPERINA, P., ORNELLAS ARIÑO, D., & Steil, A. V. (2022). Revisão sistemática internacional sobre agravos à saúde mental de professores. **Avances en Psicología Latinoamericana**, 40(1), 1-15.  
Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-47242022000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242022000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 09 jul.2024.

ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 100-116, 2004.

SANTOS, THIFFANNE PEREIRA. CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL. REVELLI-**Revista de Educação, Linguagem e Literatura** (ISSN 1984-6576), v. 14, 2022.

SAWAIA, Bader Burihan. Análise psicossocial do processo saúde-doença. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 28, n. 1, p. 105-110, 1994.

Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/reeusp/a/mKxH4h7N GGmCFzHfpqNz7dd/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 23 de dez. 2024.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social** (14ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2022

SILVA, Stefânia; MONTEIRO, Stephanie Souza; RODRIGUES, Marinéa Figueira. A importância da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento da criança. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 30-38, 2017.

SILVA, Kelly Cristina dos Santos; ANGELUCCI, Carla Biancha. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, 2018.

SILVA, E. F.; ELIAS, L. C. S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em revista**, 38, 1-24 [em linha]. 2022.

SOUZA, M.P.R.DE. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.13, n.1, p.197-182, jan.2009.

STRAPPAZZON, André Luis; SAWAIA, Bader; MAHEIRIE, Kátia. A liberdade em espinosa como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político. **Psicologia & Sociedade**, v. 34, p. e242492, 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dezembro/2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. Cap. 1.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.  
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011.

TONET, I. “Educação e idealismo: ‘Eu amo minha tarefa como educador(a)!’”. Plurais: **Revista Multidisciplinar**, vol. 4, n. 3, 2019.

UCHÔA, M. M. R., & CHACON, J. A. V. (2022). Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, 35, e 46/1–18.

VALERIO, F. Entre prescritos e reais: o trabalho docente na educação de jovens e adultos. In: CASTRO, F. G.; FERREIRA, J. B. (Org.). **Neoliberalismo, trabalho e precariedade subjetiva**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

VIGOTSKI, L. S.. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863–869, dez. 2011. Disponível em : [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012) Acesso em 16/10/2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

### **APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para as entrevistas coletivas**

- 1- Como você avalia a inclusão escolar?
- 2- No que se refere a inclusão escolar, você já se deparou com alguma situação na escola, com a qual não se sentiu preparado para lidar?
- 3- As situações em que não se sentiu preparado para lidar trouxeram algum impacto emocional?
- 4- Quais as alternativas adotadas para lidar com os impactos sofridos?
- 5- Como as condições de trabalho podem contribuir para o exercício profissional?
- 6- As percepções sobre o trabalho são compartilhadas entre todos os docentes da unidade escolar?
- 7- Quais seriam as possíveis estratégias coletivas para enfrentar situações consideradas problema?



## APÊNDICE B - Plano Formativo

O Plano Formativo foi construído a partir dos dados levantados nas Entrevistas Coletivas. Dessa maneira foi possível atender às necessidades apresentadas pelos professores. Assim, todos os encontros tiveram a intenção de provocar reflexões dos professores acerca de suas significações sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola e os desdobramentos destas em seu desempenho profissional.

Desse modo, este Plano Formativo foi organizado conforme o quadro abaixo.

**Quadro 4 - Cronograma do Plano Formativo**

<b>Encontro</b>	<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>
1º Encontro	Apresentação e discussão de um Caso de Ensino, eleito pelas professoras.	Identificar os conhecimentos e dificuldades das professoras em relação a estudantes com deficiência.
2º Encontro	Discussão sobre relação família-escola e serviços de proteção.	Provocar a reflexão dos professores sobre o relacionamento com os responsáveis por crianças com deficiência.
3º Encontro	Discussão sobre as leis que dispões sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência em espaços públicos, sobretudo na escola, e apresentação das Funções Psicológicas Superiores.	Favorecer a construção de conhecimento sobre Legislações que dispõe sobre o processo de inclusão, e da rede de proteção e fomentar reflexões acerca do papel da escola enquanto promotora do desenvolvimento humano.
4º Encontro	Discussão e elaboração de um Plano de Ação voltados para estudante com dificuldade acentuada de aprendizagem, porém que fosse estendido para a turma toda.	Construção coletiva de uma proposta que pudesse beneficiar estudantes com deficiência, estendem-se para a turma toda.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora no ano de 2024.

Vale ressaltar que a elaboração deste Plano Formativo foi pautada nas referências teóricas que subsidiaram esta pesquisa. O desenvolvimento desta etapa da pesquisa contou com o suporte de *slides*, nos quais as professoras contaram com apoio visual à medida que a explanação ocorria e depois era seguida por discussões em grupo.

## APÊNDICE C - Organização de pré-indicadores e indicadores

### Quadro 5 - Organização de Pré-Indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Rosa “Olha, para mim o processo de inclusão, ele é extremamente importante, pertinente, faz parte do direito das Crianças, mas a maneira como ele se estabelece ele é desrespeitoso com os professores e com os próprios alunos de necessidades” (E-1-10/06/2024)</p> <p>Rosa “[...] muitas vezes, essa criança é colocada dentro da sala e o professor tem que se virar, dar conta dele sem nenhum respaldo” (E-1-10/06/2024)</p> <p>Margarida “É uma sala em que eu tenho dois autistas, tem um aluno com uma investigação, assim, tá caminhando a passo de tartaruga há muitos anos de uma aluna, tem outro que já foi solicitado avaliação com neuropsicólogo, tem outro com algumas outras questões, né de neuro divergência, TDAH transtorno de processamento auditivo, então assim eu tenho vários casos em sala e os desafios” (E-1-10/06/2024)</p> <p>Orquídea “As minhas principais dificuldades da inclusão hoje são as nuances né? Você pode ter três TDAH de repente na sala, não são iguais né? Então um de repente precisa só que você faça a leitura e organize as ideias com ele, outro precisa do apoio emocional, outro precisa de uma prova um pouco facilitada.” (E-1-10/06/2024)</p> <p>Rosa “[...] e na verdade o que mais pega pros professores em sala hoje em dia, são as questões dos transtornos né, então, discalculia, os transtornos de aprendizagem do neurodesenvolvimento, são eles que trazem muito mais, é, desafios pros professores em sala de aula.” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Rosa “[...] os transtornos que têm com relação ao neurodesenvolvimento, e, eu acho que requer da gente muito mais... um olhar muito mais tudo, um olhar muito mais atento, é mais desafiador.” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Rosa “[...] ela tinha dificuldade em verbalizar, em raciocinar, em colocar isso em palavras para expressar sabe? Ela ficava te olhando assim com carinha de “que?””(E-5- 07/10/2024)</p>	<p>1- As concepções acerca do processo de inclusão, e desafios do docente para incluir.</p>

Margarida

“[...] ela ainda assim, não manifesta uma... ela não coloca um... não mostra uma postura assim, de querer participar de se sentir incluída ali... ela é bastante apática em relação ao... ao andamento da sala...” (E- 6- 21/10/2024)

Margarida

“[...] infelizmente chega em um ponto de que as pessoas, as crianças não gostam muito de fazer dupla com ela, porque é uma criança que a dupla dela vai ser sempre ajudada, a ESTUDANTE não contribui, a ESTUDANTE não conversa, a ESTUDANTE não desenvolve papos que as meninas gostam de desenvolver.” (E- 6- 21/10/2024)

Margarida

“[...] ela fica muito alheia ali se você não estiver o tempo todo colocando, incluindo, falando para as meninas ou para os meninos “Olha, pergunta se a ESTUDANTE quer fazer tal coisa, tira essa dúvida dela, ESTUDANTE pede ajuda...” (E- 6- 21/10/2024)

Margarida

“[...] e eles acabam vendo ali o agrupamento muitas vezes quando tem a ESTUDANTE, faz ali assim, para falar de uma maneira bem simplória, um “café com leite...” (E- 6- 21/10/2024)

Dália

“[...] o que fica muito notório é a distância que ela está intelectualmente das outras crianças.” (E- 6- 21/10/2024)

Dália

“[...] fica desinteressante para as outras crianças, a verdade é essa, desde o primeiro ano é desinteressante para as outras crianças manterem um diálogo com ela porque o diálogo dela está muito aquém do esperado para a idade...” (E- 6- 21/10/2024)

Violeta

“[...] eu tenho bastante dificuldade assim, para aceitar o diferente, assim, não no sentido de aceitar em relação a afetividade, mas de: eu gosto de ver a sala tudo caminhando certinho, igualzinho e todo mundo em couro e tal. E aí quando não acontece isso eu fico bem desestabilizada sim. (E-1-10/06/2024)

Margarida:

“Então, realmente, a família está apoiada ali, virou uma “muleta” para ela o fato desta fala, deste laudo de TDAH, e de saber que tem alguém ali sendo tutor ou tutora (E-3-19/08/2024).

Violeta

“[...] mas confesso que quando são situações, assim, mais difíceis acontecem, como eu já tive com criança com dislexia, agora provavelmente eu estou com uma criança com discalculia, são coisas que eu nunca mexi, então dá uma insegurança porque você nunca tentou, você vai tentar pela primeira vez, então, e muito na tentativa e erro e isso me incomoda demais.” (E-2-29/07/2024)

Margarida

“[...] ela percebe que tem diferença, ela percebe que ela precisa de ajuda, muitas das vezes, e os outros não precisam. Então isso vai criando mais barreira ainda do que a gente tem que fazer de intervenção.” (E3- 19/08/2024)

Dália

“[...] eu observo desde o primeiro ano isso também, que ela não consegue se encaixar no grupo, porque ela é muito imatura para o grupo, então o grupo acaba tendo outros interesses.” (E3- 19/08/2024)

Crisântemo

“[...] tem um diálogo né, ele fala alguma coisa para ela, aí, às vezes ela fala, só que ela fala a palavra-chave.” (E3- 19/08/2024)

Margarida

“[...] e por essa comunicação mais limitada que ela apresenta, que ela é mais retraída que não desenvolve muito os diálogos, acaba que não é tão simples realmente identificar isso...” (E-6- 21/10/2024)

Margarida

“[...] quando você pergunta como foi o final de semana, ou... mas a ESTUDANTE, ela não tem essa autonomia, não demonstra esse interesse em se manifestar, para contar alguma coisa sobre ela...” (E- 6- 21/10/2024)

Margarida

“[...] a gente tem que refazer e mudar muito as estratégias para explicar, para ensinar o conteúdo para ela...” (E3- 19/08/2024)

Margarida

“[...] a partir de agora é uma adaptação de currículo mesmo que vai ser necessária...” (E3- 19/08/2024)

Margarida

“[...] a gente faz com o material dourado, com algum outro tipo de apoio visual, e depois quando a gente passou pra montar a conta mesmo, ela conseguiu fazer, depois que a gente, fez, fez, fez e fez, e fez, e fez...” (E3- 19/08/2024)

<p>Crisântemo “[...] então, eu faço a leitura da prova na verdade com ela, leitura em inglês basicamente não existe né ali, então, quem faz a leitura, ou sou eu ou é a tutora...” (E3- 19/08/2024)</p> <p>Margarida “[...] eu tive que adaptar as cartinhas para dezenas, da ESTUDANTE, ao invés dos milhares, e aí a ESTUDANTE jogou com a tutora...” (E3- 19/08/2024)</p> <p>Crisântemo “[...] no meu caso eu faço algumas atividades em dupla né, para eles conversarem...” (E3- 19/08/2024)</p> <p>Margarida “[...] aí a tutora por exemplo, está fazendo uma atividade, eu sempre vou lá e falo assim “olha, você vai ensinar a ESTUDANTE, dessa forma assim assado”, então por exemplo, vamos fazer uma produção de texto, a ESTUDANTE não vai desenvolver as ideias então eu vou lá e oriento a tutora...” (E3- 19/08/2024)</p> <p>Rosa “[...] troca de coordenação o tempo todo que a gente teve e nossa, isso dificulta demais o trabalho porque, não dá andamento, é sempre um recomeço toda hora.” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Dália “[...] essa troca de.... é ... de... de funcionários e tal... aconteceu em outras funções também, né. E foram algumas funções da escola, e isso prejudica bastante o andamento do trabalho né, porque, toda pessoa que chega tem que se inteirar novamente do assunto e tal.” (E-2-29/07/2024)</p>	
<p>Dália “A minha grande crítica à essas formações que nós temos é que elas geralmente são baseadas em sensibilização, né uma formação que sempre quer nos sensibilizar e quer nos oferecer poucos instrumentos baseados na ciência que sejam eficazes. Então a gente tem instrumentos, métodos testados randomicamente e estudos duplo-cego que a gente não estuda na nossa na nossa formação enquanto professores e eu acho que esse é o grande problema a gente fica numa formação muito rasa.” (E-1-10/06/2024)</p> <p>Dália “[...] o dinheiro não é gasto na formação dos profissionais da forma que deveria ser né? É sempre superficial de sensibilização, todo mundo já tá sensibilizado. Todo mundo sabe que as crianças precisam estar na escola, que as crianças precisam estar em sociedade.” (E-1-10/06/2024)</p>	<p>2- A precarização da Formação na Perspectiva da Educação Inclusiva, e a busca de conhecimento para melhor atender as crianças com deficiência.</p>

<p>Dália</p> <p>“A nossa graduação é superficial as pós-graduações que nós temos, em sua grande maioria são superficiais e a formação que é oferecida continuamente assim nas escolas também é extremamente superficial, a impressão que eu tenho é que quando eu me sento num curso de formação, eu estou sentando novamente na cadeira da pedagogia que eu já sentei há 15 anos atrás. Então nada novo é apresentado.” (E-1-10/06/2024)</p> <p>Margarida</p> <p>“A gente quer sim o caminho das pedras. Óbvio que não tem como a gente determinar que vai ser uma receita uma fórmula mágica para se abordar, qualquer.... um outro tipo de deficiência ou de transtorno, não vai acontecer isso, mas a gente quer exatamente esses instrumentos que é onde vai desafogar, tirar esse sufoco nosso da sala de aula que é na prática.” (E-1-10/06/2024)</p> <p>Rosa</p> <p>“São tantas coisinhas, são tantas dúvidas que muitas vezes a gente fica né, que é ...deixa inseguro na sua ação frente a criança, frente a situação, a gente fica inseguro de agir.” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Violeta</p> <p>“[...] na nossa formação é muito falha a questão do conhecimento mesmo, das síndromes, o conhecimento dos distúrbios, se a gente mal sabe o que é, quem dirá como lidar com, né.” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Orquídea</p> <p>“Olha no meu caso eu fui... fui fazer um curso.... de pós-graduação em psicopedagogia, na época....” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Orquídea</p> <p>“Entender um pouco mais, e, foi um curso longo assim, mas eu não aprendi sobre todos os transtornos, todas as dificuldades. Mas ajudou a entender algumas, e fazer alguma coisa em sala, na época eu aprendi bastante coisa, tentei trazer pra sala...” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Orquídea</p> <p>“[...] algumas formações que a escola deu né, a gente participa pra melhorar.” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Rosa</p> <p>“Ele é legal, ele é bacana, mas ele foca muito mais nas deficiências que são mais visíveis, então, surdez, ne ... alguma criança com... com baixa visão, ou cega, né.” (E-2-29/07/2024)</p>	
---	--

<p>Rosa  “[...] uma formação do Profoco, então, primeiro momento acaba sendo aquela parte teórica que não colabora muito, mas, segundo momento eles trouxeram alguns casos de alunos reais da ação que foram atendidos e você poder discutir as possibilidades de atendimento pra aquele aluno... nossa... é muito legal...” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Rosa  “[...] focam muito na questão das deficiências físicas e não nos transtornos né ... quando eu acho que o grande desafio de uma forma geral são os transtornos mesmo né ... eles são a maioria.” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Dália  “[...] eu acho que ajuda bastante são as trocas de informações, mesmo, que a gente vai buscar. E essa formação continuada que a gente faz né, de forma independente. São essas informações que a gente vai buscar fora da escola, fora das nossas universidades, do lugar que a gente se formou, e traz para as colegas.” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Margarida  “[...] a gente não está tendo mais recursos para atingir o que precisa, porque existe uma certa limitação que só outros profissionais conseguem...” (E3- 19/08/2024)</p> <p>Dália  “Essa é para mim é a grande angústia, é onde a gente vai buscar as fontes, nós vamos por nossas contas por nossa conta mesmo buscar em fontes confiáveis, cursos confiáveis, papers confiáveis, esse.... essa...essas referências, porque se a gente esperar da formação que a gente tem hoje, ela não é suficiente para os nossos alunos.” (E-1-10/06/2024)</p> <p>Margarida  “Então nós usamos alguns recursos conforme a nossa experiência do dia a dia, na experiência de sala de aula...” (E-1-10/06/2024)</p> <p>Crisântemo  “[...] realmente... e eu aprendo mais na prática com a criança e com as minhas colegas do que realmente o que eu já estudei, e, letras né, não tinha essa formação, pedagogia antes, depois eu fui fazer pedagogia, mesmo assim, e ... já fiz... e ... algumas disciplinas extras, sobre educação especial.... tinha título enfim, mas, é mais na prática que eu venho aprendendo... e com elas...” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Margarida  “[...] trocas que a gente faz, de material, de conteúdo, a gente encaminha atividade, encaminha páginas pra seguir, vídeos, e isso, a gente acaba, e ... às vezes... nas nossas... parte das nossas conversas de HTPC, de reunião de conselho, e das informais, a gente acaba partindo né... usando isso como...</p>	
--	--

<p>tem uma memória ali do que alguém citou em algum momento e a gente viu e acaba encaminhando...” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Rosa</p> <p>“[...] você enquanto educador quer promover o avanço daquela criança, você não quer o aluno ali sentado na cadeira que não está entendendo nada de nada e está se sentindo perdido ali sem estímulo nenhum para estar ali, nenhuma professora quer isso...” (E-5- 07/10/2024)</p> <p>Lírio</p> <p>“Quando não muda a equipe, quando fica uma equipe que tá todo mundo junto ali esse tempo todo, facilita muito isso, sabe, a mudança realmente traz um inconveniente, um professor que ta um ano, que não ta no outro, que conhece um aluno, mas não acompanha ele durante todo o período ne. Já os professores que ficam mais tempo, acabam conhecendo mais, conhecem mais o clima da organização.” (E-2-29/07/2024)</p> <p>Margarida</p> <p>“[...]a gestão também precisaria estar muito, muito bem embasada em tudo, com essa lei, porque nós somos ali do chão de sala de aula. Quem dá o apoio, quem tem esse suporte de quando eu questiono uma coisa, pode me dizer não, mas na lei pede que seja dessa forma, não, mas tal documento nós fazemos assim, a gestão tem que estar junto.” (E4- 09/08/2024)</p> <p>Margarida</p> <p>“[...] a professora vai ter que ter essa postura ativa mesmo gente, sabe, sim, mas eu acho que se ela tivesse oportunidades da coordenação também dar esse apoio, seria bacana...” (E- 6- 21/10/2024)</p> <p>Margarida</p> <p>“[...] de repente, eles tinham que participar também né, do HTPC...” (E4- 09/08/2024)</p> <p>Margarida</p> <p>“[...] acho, na verdade que, orientação pedagógica, coordenação, psicóloga deveriam estar nesse momento fazendo o mesmo, porque fica muito fácil eu como professora reclamar e pedir ajuda, e aí a outra, o outro lado se limita a...” (E- 6- 21/10/2024)</p>	
<p><b>Margarida</b></p> <p>“[...] <b>que o facilitador são as colegas, né?</b> Quando nessa conversa, eu entendo também como facilitador o fato da gente poder... o que acontece muito entre a gente, <b>a gente se acolhe a gente acalma uma à outra, a gente contribui entre si com as nossas experiências próprias, sugestões, dicas e acaba a gente sendo suporte para a gente.</b>” (E-1-10/06/2024)</p>	<p>3- Afetos dos docentes e estratégias de enfrentamento aos desafios da inclusão de estudantes com deficiência.</p>



**Margarida**

“Terapia!” (E-2-10/07/2024)

**Violeta**

“Eu ia falar psicólogo e psiquiatra, mas eu achei que tava impróprio, ainda bem que você falou.” (E-2-29/07/2024)

**Margarida**

“E ... e estudar um pouco mais para tentar buscar estratégia para tentar trabalhar esta aula...” (E-2-29/07/2024)

**Margarida**

“[...] pra mim alivia muito fazer troca com as meninas... **eu sinto o fardo muito aliviado até pra gente poder regular um pouco as expectativas.**” (E-2-29/07/2024)

**Rosa**

“[...] a gente vai descobrindo aí no meio do caminho algumas estratégias pra você não deixar de usar o material, mas também não ficar com essa neura, essa preocupação de seguir ele à risca...” (E-2-29/07/2024)

**Dália**

“Ah... eu acho que, **estratégias que nós usamos coletivamente, é o diálogo, a gente conversa bastante entre nós, inclusive para passar** esses casos para o próximo colega que vai pegar a turma. **Coletivamente, nós apoiamos, nós nos apoiamos umas às outras e nos tranquilizamos também né.** Na hora uma está mais nervosa com um caso, hora outra... então a gente, se tranquiliza.” (E-2-29/07/2024)

**Rosa**

“Eu acho que a gente acaba buscando aí um equilíbrio, né? **Porque para você não se cobrar demais, mas também para não largar a mão,** porque, muitas vezes, você não tem apoio, os pais não se interessam, os pais não dão suporte, não seguem as orientações não levam a criança para avaliação. E aí **você tenta daqui tenta, tenta de lá, não consegue resultado... tipo uma hora você fica desesperada, né?** (E-1-10/06/2024)

**Violeta**

“[...] então, toda essa questão emocional, pra mim, **eu acho que foi a primeira coisa que eu precisei resolver, e obviamente, logo em seguida, a parte teórica mesmo...**” (E-2-29/07/2024)

**Margarida**

“[...] a gente tem um entrosamento muito grande entre a gente pra que a gente possa tentar muitas vezes ne, buscar **junto a coordenação, a gestão coisas que nos deem suporte,** eu acho que a gente sempre está muito unida, sempre está muito casada a opinião de uma com a outra, a

<p>necessidade de uma com a outra, uma apoiando a outra e isso deixa nosso grupo bastante fortalecido eu acho.” (E-2-29/07/2024)</p> <p><b>Lirio</b>  <b>“O clima organizacional nessa parte da escola, eu vejo que ele é diferenciado, entende? Do restante da escola, porque elas têm um contato maior entre elas, então elas acabam sabendo também mais, dos próprios alunos.” (E-2-29/07/2024)</b></p>	
<p><b>Orquídea</b>  <b>“A gente sabe, o principal inimigo do professor é o tempo, o conteúdo e o tempo...” (E-1-10/06/2024)</b></p> <p><b>Orquídea</b>  <b>“[...] realmente o tempo né, o tempo que barra a gente, não dá tempo.” (E-2-29/07/2024)</b></p> <p><b>Rosa</b>  <b>“[...] de modo geral tem um número de alunos que não é muito grande, então acaba favorecendo esse olhar mais cuidadoso em relação aos alunos.” (E-2-29/07/2024)</b></p> <p><b>Rosa</b>  <b>“[...] as vezes a criança também não dá conta dele, mas essas exigências aí com relação a isso atrapalham.” (E-2-29/07/2024)</b></p> <p><b>Margarida</b>  <b>“[...] eu acho que as meninas daí, da orientação, da psicologia da escola precisariam dar uma organizada melhor...” (E3- 19/08/2024)</b></p> <p><b>Margarida</b>  <b>“[...] nossas reuniões de conselho são muito relevantes. Quando chega um aluno pra mim lá no terceiro ano, e ele já é um aluno que muitas vezes, está desde o primeiro ano com a gente, eu já estou sabendo muito sobre a vida, a trajetória escolar daquele aluno, e a gente não é pego de surpresa na maioria das vezes.” (E-2-29/07/2024)</b></p> <p><b>Lirio</b>  <b>“[...] a gente tem um material para seguir e que tem uma turma junto também.” (E-5- 07/10/2024)</b></p> <p><b>Rosa</b>  <b>“[...] às vezes é complicado de ser feito, falta tempo, falta habilidade de às vezes, conhecimento tecnológico para fazer...” (E-5- 07/10/2024)</b></p> <p><b>Margarida</b>  <b>“Eu tenho dois autistas, eu tenho a ESTUDANTE, eu tenho mais um caso investigado um outro sendo investigado para dislexia e eu tenho uma pessoa na sala comigo.” (E- 6-21/10/2024)</b></p>	<p>4 - Percepção sobre as condições de trabalho que impactam na execução das atividades laborais.</p>

<p><b>Dália</b>  “Nós temos famílias que já fazem um acompanhamento multidisciplinar, né com terapeutas diversos e nós temos casos em que nós estamos indicando para as famílias que elas busquem ajuda, né? Porque <b>nós já identificamos algumas características que a gente sempre relata, né?</b>” (E-1-10/06/2024)</p> <p><b>Rosa</b>  “[...] uma aluninha que hoje está no oitavo ano com a gente aí na escola, mas quando ela tava na época, eu estava com o primeiro aninho e ela era uma menina super falante super comunicativa, mas <b>eu não conseguia fazer ela avançar na leitura e na escrita</b> e aquilo me consumia porque, por mais que eu trouxesse atividades diversificadas estimulasse, eu via que às vezes ela ficava reflexiva, <b>mas ela não conseguia sair do silábico né? Hoje ela faz acompanhamento e tratamento para dislexia.</b>” (E-1-10/06/2024)</p> <p><b>Rosa</b>  “A realidade é essa, que enquanto profissional da pedagogia, muitas vezes, a gente depende do suporte de outros profissionais que vão atuar com esse aluno fora do ambiente escolar que é o caso da fono, né da psicopedagoga, né o da neuropsicopedagoga.” (E-1-10/06/2024)</p> <p><b>Margarida</b>  “Qual é a dificuldade do aluno? <b>Quais são né, os tratamentos que ele faz fora da escola aí é um nível,</b> porque aí eu já peço para falar com os profissionais, né? Seja psicólogo psicopedagogo, às vezes é fono, eu já chamo justamente para ser orientada, né? (E-1-10/06/2024)</p> <p><b>Orquídea</b>  “[...] é legal conversar né, com o pessoal, com esta equipe multidisciplinar, isso é bastante... <b>aprendi bastante também conversando com a equipe multidisciplinar.</b>” (E-2-29/07/2024)</p> <p><b>Violeta</b>  “Por que esses profissionais já tem um estudo melhor especificado daquele aluno né? Às vezes acontece inclusive do aluno ser aluno novo na escola, então é interessante conversar com esses outros profissionais. <b>Então esse é um nível que aí eu praticamente já tenho o trabalho mais ou menos pronto, basta eu executar né? Seguir o que o profissional me pede.</b>” (E-1-10/06/2024)</p> <p><b>Rosa</b>  “[...] é muito confortante, traz assim uma tranquilidade para a gente quando a gente vai conversar com a equipe multidisciplinar, seja psicóloga, psicopedagoga, fono, que ta atendendo a criança, e você percebe que aquilo que você percebe em sala de aula, ela também percebeu</p>	<p>5- O conforto e a valorização atribuída a troca com profissionais de outras áreas.</p>
--	---

<p><b>dentro da clínica.</b> Então, eu falo puxa, não to, não to enxergando coisa onde não tem, porque <b>a gente fica com esse receio de repente ta se equivocando no nosso olhar com relação a criança, né.</b> (E-2-29/07/2024)</p> <p><b>Rosa</b>  “[...] <b>encontrar no grupo esse apoio e nos profissionais que atendem as crianças também,</b> tem sido muito importante, né. Muito importante mesmo...” (E-2-29/07/2024)</p> <p><b>Violeta</b>  “[...] <b>muitas vezes eu consegui conversar com psicólogo, com fonoaudiólogo do aluno, e isso faz toda a diferença. Não só pelo fato de eu ter informações, além de ter uma troca ali, inclusive de estratégias, porque daí elas, dependendo da profissional, ela traz dicas de como lidar e tudo mais. Saber que o aluno está sendo acompanhado por alguém de fora, faz toda a diferença.</b>” (E-2-29/07/2024)</p>	
<p><b>Margarida</b>  “Eu <b>sinto que muitos pais ainda ficam ancorados nisso de “ah não, mas ainda é ali o início ainda a gente pode esperar um pouco, ainda é compreensível...”</b>” (E-1-10/06/2024)</p> <p><b>Violeta</b>  “É uma parceria assim que às vezes eu fico trocando mensagem com a mãe em outro período para ver o que que tá acontecendo...” (E-1-10/06/2024)</p> <p><b>Rosa</b>  “[...] aqui a gente ainda tem alguns casos que são assim pontuais, mas você tem outros também que puxa, <b>família joia, família tá ali, leva criança para os acompanhamentos, para as terapias que são necessárias e você vai vendo a criança avançando no tempo dela, do jeitinho dela, mas ela vai avançando né?</b> Então isso é muito, muito gostoso de ver.” (E-1-10/06/2024)</p> <p><b>Rosa</b>  “[...] eu estava me questionando até onde essa nossa <b>atitude enquanto professora tem sido benéfica.</b>” (E-5-07/10/2024)</p> <p><b>Rosa</b>  “[...] mas por outro lado, <b>isso tem se tornado, um motivo de muito comodismo para os pais,</b> porque a criança vai passando, porque ela vai ter nota, <b>a gente adaptou o conteúdo, a gente adaptou a prova dela, ela atingiu e ela passa, mas sem ter os pré-requisitos necessários para ir para adiante.</b>” (E-5-07/10/2024)</p> <p><b>Violeta</b>  “Agora existe aquele nível que ainda está em investigação, então a gente vai tentando várias hipóteses, várias</p>	<p>6- O relacionamento com as famílias, quanto maior a distância, maior a dificuldade em trabalhar com as necessidades dos estudantes.</p>

estratégias... é uma coisa.... **tem que ser assim um contato com a família muito acirrado ali para a gente ver o que que tá dando certo, e o que não está,** perguntando para a família se em casa tá tendo as mesmas dificuldades, ou não, como que tá funcionando? **Então é uma coisa assim, bem exaustiva, porque não é só no momento da aula, né.** (E-1-10/06/2024)

**Rosa**

**“[...] porque se não há estimulação, essa, até ela atingir o mesmo nível dos outros alunos, isso vai demorar muito tempo, né, não tem acompanhamento especializado, não tem acompanhamento em casa, tadinha né.”** (E3-19/08/2024)

**Rosa**

**“[...] e ela poderia avançar muito mais e não avança porque não tem esse suporte que é necessário, que a escola não dá conta de fazer.”** (E-5- 07/10/2024)

**Violeta**

**“[...] muitas vezes a família não sabe o que é, a família não aceita que tem algo...”** (E-2-29/07/2024)

**Dália**

**“[...] mas talvez essa dificuldade de aceitação, e mesmo de compreensão de termos técnicos que a gente usa, venha dificultando a família a procurar ajuda, né...”** (E3-19/08/2024)

**Margarida**

**“[...] eu tenho certeza que a família vai entender como mais uma tarefa, e eu tenho certeza absoluta pelo jeito que eu recebo as tarefas de que não foi a ESTUDANTE que desenvolveu aquela tarefa e que elaborou.”** (E3- 19/08/2024)

**Margarida**

**“[...] uma única reunião que a gente conseguiu foi depois de muito insistir, muito de a orientadora pegar ela assim na porta e falar “olha, tá urgente, a gente precisa conversar...”** (E3- 19/08/2024)

**Margarida**

**“[...] ela falou que a menina tinha um laudo de déficit de atenção do ano passado, do final do ano passado, a gente pediu para que ela trouxesse, que era o mais recente dela quando a gente viu era de 2022.”** (E3- 19/08/2024)

**Margarida**

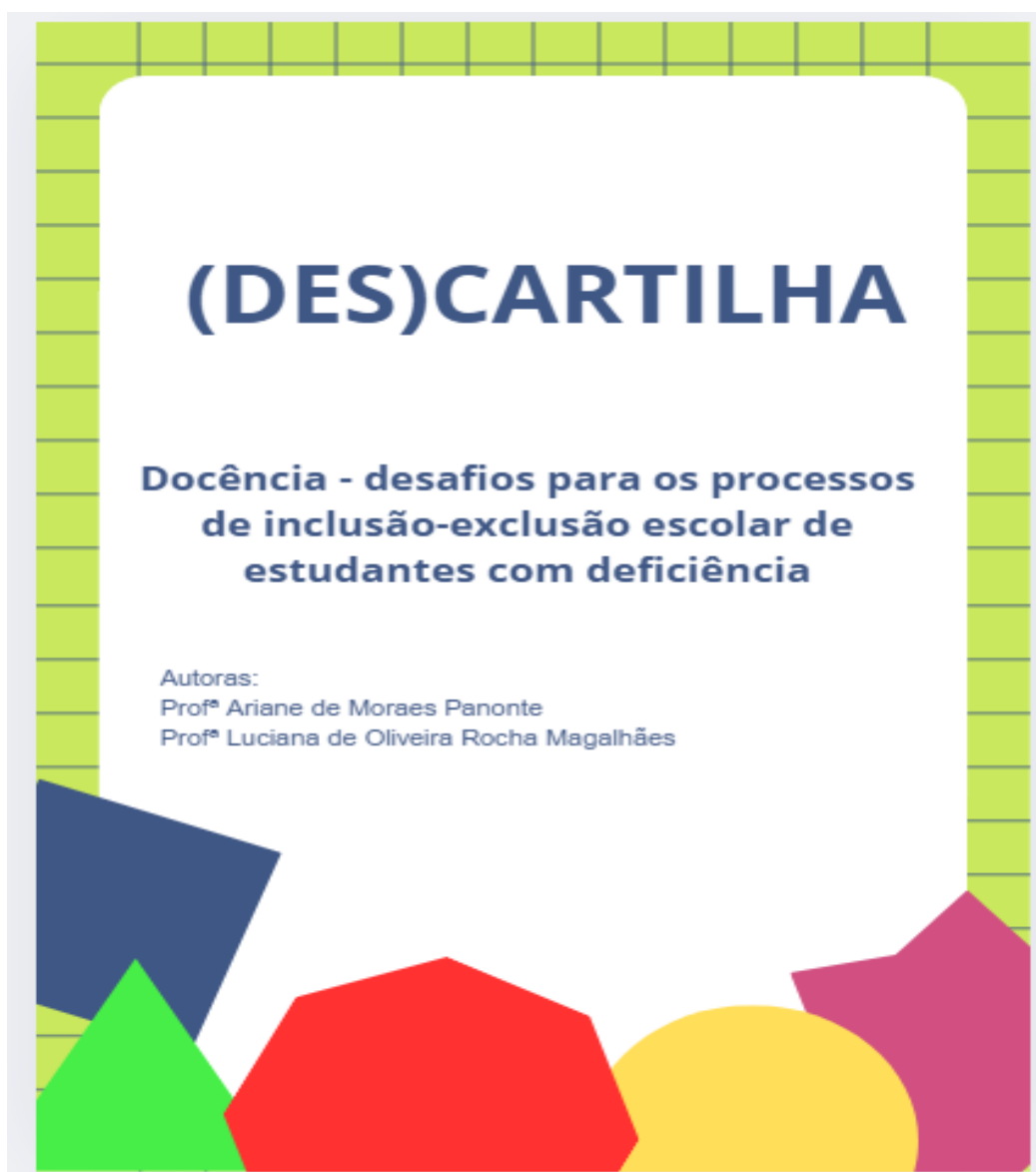
**“[...] que a gente conseguiu conversar durante o segundo bimestre, a mãe disse que “Ah, mas ela não precisa, a professora o ano passado fazia atividade adaptada pra ela...”** (E3- 19/08/2024)

<p><b>Margarida</b>  “[...] e a mãe veio com uma fala, porque daí a mãe, lógico né, eu nem consigo imaginar como é estar nesta posição, ela falou assim: “Nossa, mas ela falou professora, que teve um dia que você falou que ela ia fazer a prova fora da sala para não atrapalhar a turma” <b>as meninas me conhecem, elas sabem que eu jamais falaria um absurdo desse.</b>” (E3-19/08/2024)</p> <p><b>Margarida</b>  “Então não dá para esperar que eles... <b>Nem estudar para a prova... eles vão rever o conteúdo antes com ela?</b>” (E3-19/08/2024)</p> <p><b>Margarida</b>  “[...] não levar muito a sério.... <b>não dá a devida importância para a educação</b> como um todo da menina...” (E4-09/08/2024)</p> <p><b>Margarida</b>  “[...] mas as vezes é falta só de instrução mesmo, de não .... <b>alguém chegar e falar....</b> “Tem que ser feito isso.” (E4-09/08/2024)</p> <p><b>Margarida</b>  “[...] <b>sempre foram de ações e de medidas tomadas pelas próprias professoras</b> de assim, de acordo com o que a gente percebe dentro de sala de aula.” (E4- 09/08/2024)</p> <p><b>Rosa</b>  “[...] eu acho que, esse é um caso especificamente, que a <b>falta de entendimento da gravidade dos pais complica demais...</b>” (E-5- 07/10/2024)</p> <p><b>Lírio</b>  “<b>A mãe não comparece na escola, é muito difícil,</b> é assim, eu não sei se a gente liga e tenta... <b>ela dá prioridade para um monte de coisas.</b>” (E-5- 07/10/2024)</p> <p><b>Margarida</b>  “[...] <b>uma única ocasião foi após uma insistência muito grande da nossa parte, e aí a mãe veio fora do período de reunião de pais.</b>” (E- 6- 21/10/2024)</p> <p><b>Margarida</b>  “[...] <b>foi um avanço em três anos que ela está na escola,</b> esse eu acho que é o mais significativo nesse momento.” (E-6- 21/10/2024)</p> <p><b>Rosa</b>  “[...] <b>porque na verdade a gente, enquanto escola está tentando aqui fazer a engrenagem rodar e está tudo bem....</b> está tudo muito cômodo, porque ela está passando de ano, ela está socializando ali com os colegas, do jeitinho dela mas ela está...” (E-5- 07/10/2024)</p>	
---	--

<p><b>Margarida</b>  “[...] o que eu acho muito é que precisaria, por exemplo, a psicóloga, ser clara com ela “Olha, nós estamos preocupados, porque não está se encaixando dentro apenas, de características de déficit de atenção, e não... não... não... a gente precisa que agora, vocês façam o seguinte...”, e assim, como se fosse quase uma ordem para ela entendeu?” (E4- 09/08/2024)</p> <p><b>Margarida</b>  “[...] se a família também tivesse fazendo ao mesmo tempo, digamos, as estratégias que eu estivesse usando em sala, os estímulos que eu estivesse usando em sala também estivessem acontecendo em casa, seria essencial para ela.” (E3- 19/08/2024)</p> <p><b>Rosa:</b>  “[...] o que precisava A. é a orientação da escola, chamar a família para uma conversa para deixar bem claro as dificuldades que têm vivido.” (E3- 19/08/2024)</p> <p><b>Margarida</b>  “[...] eu acho que precisa alguém da gestão ser um pouco mais explícito com essa mãe, porque eu não acho que seja... digamos que eu não colocaria por completo como uma negligência pelo fato de que às vezes, me dá a impressão, dos pais, da mãe principalmente que a gente tem contato, não estar enxergando a dimensão, a gravidade daquilo...” (E4- 09/08/2024)</p>	
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora no ano de 2024.

## APÊNDICE D – CAPA (DES)CARTILHA



*#ParaTodosVerem: Capa de uma cartilha com o título em destaque: “(DES)CARTILHA”. Abaixo, em letras azuis, está escrito: “Docência – desafios para os processos de inclusão-exclusão escolar de estudantes com deficiência”. No canto inferior esquerdo, estão os nomes das autoras: Profª Ariane de Moraes Panonte e Profª Luciana de Oliveira Rocha Magalhães. O fundo é branco, centralizado sobre um plano de fundo verde claro com linhas retangulares em verde escuro, formando uma grade. Nas bordas inferiores, há formas geométricas coloridas: um triângulo verde, um losango azul, um hexágono vermelho, um círculo amarelo e um pentágono rosa, remetendo a peças infantis.*