

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

MÁRCIO BOAVENTURA JÚNIOR

**“SOBROU O APOIO!”
DESENCONTRO NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE DAS PROFESSORAS DE APOIO**

Belo Horizonte - Minas Gerais

2019

MÁRCIO BOAVENTURA JÚNIOR

“SOBROU O APOIO!”

**DESENCONTRO NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE
DAS PROFESSORAS DE APOIO**

Tese apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira
Coorientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Belo Horizonte - Minas Gerais

2019

B662s

T

Boaventura Júnior, Márcio, 1976-

"Sobrou o apoio!" [manuscrito] : desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio / Márcio Boaventura Júnior. - Belo Horizonte, 2019. 189 f. : enc.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Marcelo Ricardo Pereira.

Coorientadora: Mônica Maria Farid Rahme.

Bibliografia: f. 175-189.

Inclui anexos.

1. Educação -- Teses. 2. Professores de educação especial -- Condições de trabalho -- Minas Gerais -- Teses. 3. Professores de educação especial -- Formação -- Minas Gerais -- Teses. 4. Educação especial -- Minas Gerais -- Teses. 5. Professores -- Ambiente de trabalho -- Subjetividade -- Minas Gerais -- Teses. 6. Professores -- Formação -- Subjetividade -- Teses. 7. Escolas públicas -- Administração de pessoal -- Teses. 8. Minas Gerais -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Marcelo Ricardo, 1967-. III. Rahme, Mônica Maria Farid, 1969-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.90981

MÁRCIO BOAVENTURA JÚNIOR

“SOBROU O APOIO!”

DESENCONTRO DO DESEJO NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DAS PROFESSORAS DE APOIO

Tese apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação:
Conhecimento e Inclusão Social, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Data da Defesa da Tese: 25 de fevereiro de 2019

Banca:

Profa. Dra. Jussara B. Q. Paschoalino
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. _____

Profa. Dra. Margareth Diniz
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. _____

Profa. Dra. Sônia Maria Rodrigues
Universidade Estadual de Minas Gerais

Profa. Dra. _____

Profa. Dra. Libéria Rodrigues Neves
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. _____

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. _____

Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. _____

Suplentes:

Profa. Dra. Carla Mercês da R. Jatobá Ferreira
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. _____

Profa. Dra. Raquel Martins de Assis
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. _____

RESUMO

A professora de apoio permanente em sala de aula, na rede pública estadual de Minas Gerais, é aquela profissional especializada em educação especial, ou habilitada para exercer tal função, que contribui educacionalmente ao aluno que necessita de apoios intensos e contínuos no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola. Na presente pesquisa, buscamos observar e escutar os relatos vindos das professoras de apoio sobre o caráter ímpar de sua função, bem como o fato de que o lugar ocupado por elas parece constituir-se numa zona nebulosa no interior das escolas, gerando mal-estar tanto aos sujeitos que exercem essa função, quanto àqueles que trabalham diretamente associados a eles. Frente a essa situação, verificamos, através de entrevistas exploratórias ou abertas, o cotidiano dessas docentes, buscando compreender quais posicionamentos, conflitos e possíveis saídas elas vêm construindo para lidar com as contingências do seu trabalho. E, com o auxílio do referencial teórico pesquisado sobre profissionalidade docente, buscamos eleger descritores que nos apontassem pontos relevantes para compreender se e como a profissionalidade docente das professoras de apoio está sendo constituída.

Palavras-chave: Professor de apoio. Profissionalidade Docente. Educação Especial. Subjetividade Docente.

ABSTRACT

A classroom permanent support teacher, in public education system of Minas Gerais, is the professional whose expertise is special education, or a teacher trained to do that job. He helps educating pupils who need intense and continuous support, assisting the main teacher and the school's teaching board. In this research we tried to watch and listen to support teachers regarding their unique expertise and about the cloudy situation of their odd job within the school - often an awkward one both for them and for those who work with them. We have investigated - both through research and open interviews - the daily lives of those support teachers, trying to understand which positionings, conflicts and exits have they been building to deal with their work's contingencies. We have researched both theoretical referencial and collected interviews, trying to elect descriptors that would stress relevant points so we could understand if and how is this support teacher profession being build.

Key words: Support Teacher. Professional Component of Teaching. Special Education. Subjectivity Teaching.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e orientadores dr. Marcelo Ricardo Pereira e dra. Mônica Maria Faria Rahme que abraçaram comigo a causa, incentivando a busca de minha palavra própria dentro de um campo tão rico e novo para mim. Mestres que, apoiados no discurso do analista, respeitaram o tempo, o singular e a construção do conhecimento, ofertando, na solidão do trabalho acadêmico, uma orientação aplicada e afetuosa.

Às professoras de apoio da rede pública estadual de Minas Gerais que, generosamente, cederam a minha pesquisa, ouvidos e olhar, suas histórias particulares e reflexões sobre o exercício de sua docência.

E à CAPES, pelo apoio e incentivo ofertados em momento político nada amistoso.

"Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos".

E. Galeano

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	METODOLOGIA	11
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E APOIO À ESCOLARIZAÇÃO NA ITÁLIA, EM PORTUGAL E NO BRASIL	25
2.1	A EXPERIÊNCIA ITALIANA	40
2.1.1	Professores de apoio e a essência colaborativa de seu trabalho.....	46
2.2	A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA	50
2.2.1	Apoios Educativos e Modalidade de Atendimento.....	54
2.2.2	A aposta portuguesa na ideia da colaboração como chave para o sucesso do processo de inclusão	6600
2.3	A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA	69
2.3.1	A Educação Inclusiva herança do estigma das classes especiais nas escolas regulares.....	74
2.4	Sistematização das experiências educativas e trabalho colaborativo.....	79
3	O QUE O GOVERNO DE MINAS GERAIS DEMANDA POLITICAMENTE DAS PROFESSORAS DE APOIO?	82
4	OS SENTIDOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E SEUS EFEITOS SOBRE A POSSIBILIDADE DA CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DE APOIO	97
5	AS (IM)POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DA PROFESSORA DE APOIO	117
5.1	O FAZER ESCOLAR E AQUELES QUE NÃO SE FAZEM NA ESCOLA.....	117
5.2	O DESENCONTRO.....	136
5.3	CONSTRÓI-SE UMA PROFISSIONALIDADE?.....	15454
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	172
	ANEXO A -	189

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da presente tese em educação surgiu em face da nossa atuação em escolas de educação básica da rede pública do estado de Minas Gerais. Durante essa trajetória como professor de Ensino Fundamental dos anos iniciais em escolas públicas de Belo Horizonte, vivenciei formas diferentes pelas quais a docência pode ser exercida, então, atuando como professor regente de turma e, em outro momento, como professor de apoio permanente em sala de aula - Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (MINAS GERAIS, 2014).

O professor regente é aquele que planeja e ministra aulas para determinada turma de discentes, comumente, pertencentes à mesma série e ao mesmo ciclo. Ou seja, no período do ano letivo, o professor regente acompanha a turma de alunos, sendo responsável pela coordenação e execução do processo de ensino e aprendizagem. Cabe-lhe elaborar e implementar programas educacionais; selecionar e confeccionar o material didático utilizado no processo de ensino-aprendizagem; organizar a sua prática pedagógica, observando o desenvolvimento do conhecimento nas diversas áreas, as características sociais e culturais do aluno e da comunidade na qual a unidade de ensino se insere, bem como as demandas sociais contingenciais; acompanhar e orientar estágios curriculares; intermediar, esclarecer dúvidas e orientar pais e responsáveis dos alunos pertencentes à turma pela qual é responsável; manter a disciplina e as boas relações na sala de aula; entre outras funções.

Já o professor de apoio permanente em sala de aula é o docente especializado em educação especial, ou habilitado para exercer tal função, que contribui educacionalmente ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola. Ele trabalha no apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e/ou transtornos globais de desenvolvimento (MINAS GERAIS, 2014).

Assim, segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais e em congruência com o que estabelece a legislação brasileira sobre o tema (especialmente o Decreto nº. 6.571/2008), o professor de apoio é um agente no âmbito escolar, tendo como competências integrar os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, preservando as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, criando habilidades para manejar as diferenças com o intuito de ajudar efetivamente na edificação de uma educação de qualidade social. Segundo o Guia

(2014), as ações desse profissional devem favorecer uma articulação das dimensões pedagógica, política, administrativa e financeira da gestão escolar, a fim de instigar a renovação e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com isso, visando à efetiva inclusão dos alunos com deficiência.

Dessa forma, a esse apoio subentende-se uma ação essencialmente integrada com os professores regentes, então, objetivando propiciar o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Nas escolas estaduais de Minas Gerais, o professor de apoio pode atender até três alunos simultaneamente, matriculados em uma mesma turma.

Durante nossa experiência, observamos e escutamos queixas vindas dos profissionais que atuam como professoras de apoio sobre o caráter ímpar de sua função, bem como o fato de que o lugar ocupado por elas parece constituir-se numa zona nebulosa no interior das escolas, gerando mal-estar tanto aos sujeitos que exercem essa função, quanto àqueles que trabalham diretamente associados a elas (como será abordado ao longo do trabalho).

Frente a essa situação, intentamos ir a campo e verificar, no cotidiano e nas falas dessas docentes, quais posicionamentos, conflitos e possíveis saídas elas vêm construindo para lidar com as contingências do seu trabalho. E como elas estão – diante de todas as especificidades que rodeiam essa nova forma de atuação docente – constituindo (ou não) uma noção de profissionalidade docente nos termos de Sacristán (1995), Santos e Duboc (2004), Roldão (2005), André e Placco (2007), Monteiro e Manzini (2008), Paschoalino (2009 e 2015), Morgado (2011), Contreras (2012), Matos (2016).

Esta tese está dividida em mais quatro capítulos, além da presente introdução (onde também apresentamos nossa metodologia de pesquisa) e das considerações finais. Os capítulos desdobram-se em subtítulos nos quais buscamos trabalhar as nuances que compõem o histórico, as condições de trabalho, as relações intrapessoais e interpessoais que as professoras estabelecem com a comunidade escolar.

Para tanto, refletimos sobre o referencial teórico pesquisado e as falas que coletamos, tentando eleger categorias que nos apontassem pontos relevantes para que compreendêssemos se e como a profissionalidade das professoras de apoio está sendo constituída. Demos um destaque especial às queixas que teciam frente ao lugar que ocupam e às dinâmicas no interior da escola no que concerne à sua presença, à atuação e, em última instância, à própria questão da inclusão de alunos com deficiência no interior de escolas regulares.

Dessa forma, nesta Introdução, apresentamos também o procedimento metodológico que utilizamos, a entrevista qualitativa.

1.1 Metodologia

[...] deve fazer às vezes do parteiro, na maneira como ele ajuda o pesquisado a dar o seu depoimento, deixar o pesquisado se livrar da sua verdade. A entrevista é um exercício espiritual, é uma forma do pesquisador acolher os problemas do pesquisado como se fossem seus. É olhar o outro e se colocar no lugar do outro. (BOURDIEU, 1999)

Para a realização deste trabalho, fez-se necessária uma metodologia que favorecesse, ao mesmo tempo, a descrição e o entendimento dos múltiplos significantes, explícitos ou não, que se manifestam no ato cotidiano e concreto do sujeito atuando na função de professora de apoio nas escolas regulares estaduais de Belo Horizonte (Minas Gerais). Mediante uma abordagem qualitativa de pesquisa, optamos por partir ao campo com objetivo de utilizar o enfoque metodológico da entrevista exploratória, uma vez que o ponto central da investigação se voltou para a questão dos fenômenos subjetivos que interferem implicitamente na percepção e no posicionamento do sujeito em seu exercício profissional.

As pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivações, valores, crenças; e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que respondem a noções muito particulares (MINAYO, 1996).

No primeiro momento, o ponto de partida de nossa investigação baseou-se em um levantamento de dados sobre a Educação Especial e a Profissionalidade Docente via pesquisa bibliográfica sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre essas duas temáticas, e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes.

Em um segundo momento, realizamos uma observação dos fatos ou fenômenos com intuito de obter dados ou verificar possíveis fontes de informações úteis. Denominada observação assistemática (LAKATOS, 1996), a técnica permite coletar e registrar os fatos e elementos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle. A observação, que também pode ser entendida como uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade, ajuda, conforme sinaliza Lakatos, a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (1996, p.79). A

observação, também, nos conduz a assumir um contato mais direto com a realidade pesquisada.

No terceiro momento desta pesquisa, o objetivo era levantar informações ou coletar dados que não seriam possíveis somente com a pesquisa bibliográfica e da observação. A principal forma que escolhemos para não só complementar, mas também aprofundar nossa compreensão sobre o objeto de pesquisa, foi a adoção da metodologia de entrevista.

A entrevista é concebida como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p.86). A entrevista como coleta de dados sobre determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela é possível coletar tanto dados objetivos quanto subjetivos junto aos sujeitos entrevistados.

A preparação para a entrevista, segundo Boni e Quaresma (2005), é uma das etapas mais importantes da pesquisa, necessitando de tempo para seu planejamento e a observação de alguns cuidados, como o que se tem em vista frente ao objetivo a ser alcançado; a escolha dos entrevistados; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em participar e sua abertura e conforto quando no momento da fala; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS, 1996).

Ao visar coletar uma narrativa mais próxima ao natural, é interessante evitar, sempre que possível, as perguntas diretas, mas conduzir o pesquisado com o intuito de lembrar as partes de sua vida relevantes à pesquisa. Para tanto, é importante lembrar, no transcorrer da entrevista, de ir suscitando e instigando a memória do pesquisado (BOURDIEU, 1999).

Escolhemos, assim, a entrevista que visava não só o levantamento dos dados junto aos sujeitos, mas que esse levantamento nos possibilitasse recolher elementos de sua História de Vida (HV) - como sinaliza Minayo (1993) - o que, para as finalidades desta pesquisa, abordamos como uma entrevista em profundidade e por meio da qual buscamos constantemente interagir com o informante. O nosso objetivo era retratar as experiências vivenciadas por essas professoras não só em sua atual função de apoio, mas, também, ao longo de sua escolha e preparação para atuar na docência.

Dessa forma, a HV teve como ponto principal permitir que as informantes retomassem sua vivência de forma retrospectiva. Muitas vezes, durante a entrevista, ocorriam situações

nas quais as entrevistas propiciavam a liberação de pensamentos reprimidos e de informações até então não elaboradas pelo sujeito entrevistado. Falas essas que surgiam em tom de confiança e que forneciam acesso a um material subjetivo extremamente rico para análise. Como destacam Boni e Quaresma (2005), nesse material se encontra “ o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.” (p.74)

Essa técnica, realizada via entrevistas abertas, atendeu às nossas finalidades exploratórias, auxiliando-nos a levantar o detalhamento de questões e formulações mais assertivas das ideias e concepções a elas relacionadas.

Segundo Minayo (1993), a entrevista exploratória ou aberta é utilizada quando se objetiva colher o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, bem como para obter maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada, geralmente, na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos.

A estrutura das entrevistas visa a um momento de introdução do tema pelo entrevistador, dando liberdade ao entrevistado para divagar sobre o tema em questão. Este é um meio de explorar, de modo mais abrangente, a questão, em que as perguntas são elaboradas e respondidas a partir de uma conversação informal. Esse clima de conversa garante uma sensação de maior liberdade para o entrevistado, e disso pode emergir questões inesperadas ao pesquisador, enriquecendo e, muitas vezes, configurando-se como elementos novos e essenciais ao desenvolvimento da pesquisa.

Para atingir tal patamar, o entrevistador precisa ocupar o lugar de ouvinte interessado e, apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, interrompe a fala do informante de uma maneira pontual e estudada.

Boni e Quaresma (2005) delimitam vantagens e desvantagens que a técnica da entrevista aberta na história de vida pode ofertar ao pesquisador. Quanto às vantagens, a entrevista aberta possui uma característica de elasticidade no que tange à sua duração, possibilitando, dessa forma, uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos sem a necessidade de cortes ou novo agendamento das conversas. Agrega-se a isso, a constituição de um espaço no qual a interação do pesquisador e do entrevistado proporciona respostas espontâneas, além de poder favorecer maior abertura e proximidade entre os envolvidos. Tal congruência de fatores permite ao pesquisador abordar tópicos mais complexos e delicados, ou seja, “quanto menos estruturada a entrevista, maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes” (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

Desse modo, este tipo de entrevista colaborou muito para a investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinaram significados pessoais sobre suas histórias, seus recortes perceptivos, suas atitudes, seus comportamentos e posicionamentos. Este material, colhido nessas circunstâncias, tornou-se vital e riquíssimo para que pudéssemos, aqui, analisar e compreender como se dá (ou não) a constituição da profissionalidade docente das professoras de apoio.

No tocante às desvantagens, pode haver, por parte do entrevistado, um sentimento de insegurança e conseqüente desconfiança (com relação ao seu anonimato, por exemplo), e isso pode colocá-lo em posicionamento defensivo e distante, de modo que não contribua e retenha informações importantes ao pesquisador. Nesses casos, cabe, ao entrevistador, a escolha de procedimentos interventivos para possibilitar ao entrevistado assumir um novo posicionamento, mesmo com essa desvantagem. Faz-se necessário, portanto, privilegiar a investigação e a intervenção exatamente numa situação de exterioridade de significantes que, no caso deste nosso trabalho, perpassa as professoras de apoio na modalidade de um mal-estar frente à escola, frente a seus colegas de trabalho, frente à comunidade escolar e, quiçá, frente a elas mesmas, o que pode estar condicionando a constituição de sua profissionalidade.

Nesse sentido, utilizar a queixa, o mal-estar, aquilo que não vai bem em relação aos sujeitos da pesquisa, pode ser uma maneira de marcar um ponto de empuxe no debate, estacionado durante a realização das entrevistas. Assim, o pesquisador poderia retirar do próprio sujeito algum elemento intrínseco que possibilite a ocorrência de um laço afetivo e, dessa forma, permita à palavra circular. A palavra, a partir do momento que desejada e escutada, parece ser capaz de elevar os véus, impactar nos sujeitos e gerar desdobramentos significativos no interior de cada um.

No caso das entrevistas realizadas com as docentes deste estudo, observamos que, talvez, como apostam Santiago e Assis (2015), foi justamente a presença do mal-estar que elas sentiam (frente às intempéries que enfrentam no cargo de professora de apoio) que facilitou com que elas se abrissem e ficassem à vontade de falar sobre si. Percebemos que elas estavam bastante desejosas de conversar, animadas pela chegada do dia de nossos encontros. Algumas delas enviaram-nos mensagens, via *e-mail*, afirmando que haviam se lembrado de mais detalhes que gostariam de nos confidenciar, mesmo estando com uma data já marcada para uma próxima entrevista.

Talvez, pela solidão que sentem e pela falta de oportunidades para falarem sobre si na função de professora de apoio, na maioria das situações, percebemos que seria necessária

mais de uma entrevista para cada professora. Fosse por conta do volume de problematizações que elas queriam nos passar, ou pelo fato de termos recortado pontos-chave nas suas falas que nos possibilitariam, talvez, propiciar-lhes um retorno sobre suas questões. Acreditamos que as entrevistas abertas nos permitiram possibilitar às professoras entrevistadas um franco espaço de fala e um movimento ímpar de elaboração sobre o que diziam e como se posicionavam.

Como sujeitos da pesquisa, optamos por realizar nossa investigação com professoras de apoio da rede pública estadual de Minas Gerais por duas razões: por ter sido nesse palco que experimentamos o cotidiano de suas funções e relações com os demais membros da comunidade escolar, como indicado anteriormente; e pelo fato de a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, diferente do que ocorre com a rede pública municipal de Belo Horizonte, ter criado o cargo específico de Professor de Apoio, na orientação SD 01/2005¹.

Na rede municipal de Belo Horizonte, conforme os artigos 24, 25 e 26 do **Decreto nº. 15.519, de 1º de abril de 2014**, o responsável por acompanhar crianças com deficiência em sala de aula regular são denominados monitores de apoio à inclusão. Tais profissionais trabalham junto aos professores regentes, seguindo as orientações transmitidas pelo professor do atendimento educacional especializado – AEE. O professor de AEE é o profissional que desenvolverá seu trabalho no ambiente escolar, de modo a garantir as condições de acessibilidade pedagógica no âmbito das rotinas escolares, da mediação da comunicação e na antecipação das atividades escolares, bem como do atendimento às necessidades de vida diária, por meio de recursos específicos e de orientação básica e imediata aos profissionais da escola. Será o professor do AEE o responsável por elaborar o Plano Individual de Atendimento para cada aluno com necessidades específicas inserido nesse serviço, a ser desenvolvido no ambiente de sala comum pelo professor regente assessorado pelo monitor de apoio à inclusão e em Sala de Atendimento Educacional Especializado. Cabe ao professor do AEE orientar o trabalho do monitor de apoio à inclusão no que toca aos recursos e estratégias de acessibilidade no ambiente escolar e às mediações adequadas no atendimento às necessidades do aluno durante a jornada escolar.

¹ O Brasil, através do Ministério da Educação, elaborou uma nota técnica (n.22/2013) na qual podemos destacar, dentre aquelas que tratam da efetivação do direito à educação: "[...] VII – o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis; [...] Tais diretrizes coadunam-se com os seguintes objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: [...] Atendimento Educacional Especializado; [...] Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; [...]". Assim, no caso da comparação entre as escolas públicas municipais de Belo Horizonte e as escolas públicas estaduais de Minas Gerais, destacamos que o Estado de Minas se encontra em posição pioneira, uma vez que desde 2005 já prevê o cargo de profissionais de apoio, sendo a presença dos mesmos corriqueiras nos quadros de funcionários das escolas estaduais.

Assim, as funções de professor de AEE da rede pública municipal de Belo Horizonte assemelham-se a parte das funções da professora de apoio da rede pública estadual de Minas Gerais. A diferença que podemos salientar é que na rede municipal temos um professor de AEE para atender a toda a demanda de uma escola, porém o mesmo recebe o auxílio dos monitores que irão, nas salas de aula junto ao professor regente, acompanhar as crianças com necessidades específicas. Na rede estadual, não existe a figura do monitor. Temos uma professora de apoio atendendo de uma a três crianças, em uma sala de aula junto à professora regente, porém ela necessita realizar cumulativamente tanto o trabalho que o professor de AEE da rede municipal faz, mais as funções que são designadas aos monitores nas escolas da prefeitura de Belo Horizonte.

Outra diferença relevante é a que concerne à formação desses profissionais. No caso dos monitores de apoio à inclusão, que ficam nas salas de aula junto aos professores regentes, aqueles não precisam ser graduados em cursos de licenciatura, bastando ter a formação do Ensino Médio. Já no caso das professoras de apoio do estado, as mesmas precisam comprovar graduação com ênfase em licenciatura, bem como especialização em Educação Especial para concorrer às vagas ofertadas.

Sobre o recorte dos sujeitos da pesquisa, escolhemos trabalhar com professoras de apoio que atuassem em turmas do Ensino Fundamental I, que abrangessem os dois primeiros ciclos de formação, ou seja, do primeiro ao quinto ano. Nesses dois primeiros ciclos, a professora de apoio trabalha apenas com um professor de referência – que, em Minas Gerais, ministra as disciplinas básicas de Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Arte e Ensino Religioso. Entendemos que, dessa forma, poderíamos observar e destacar melhor as nuances que envolvem o trabalho docente realizado pela professora de apoio em sala de aula, bem como as peculiaridades de seus relacionamentos com os professores regentes e demais membros da comunidade escolar.² Além disso, a obrigatoriedade legal de escolarização inicia na primeira série do Ensino Fundamental I. Portanto, são nesses dois primeiros ciclos escolares que os estudantes irão se adequar (ou não) aos ritos e ritmos da escola, e suas diferenças, vulnerabilidades e necessidades especiais serão destacadas, evidenciadas e nomeadas, introduzindo os caminhos que eles deverão percorrer ao longo de sua trajetória escolar nos ciclos seguintes.

² No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, os professores-regentes são especialistas, sendo normalmente um professor diferente para cada uma das disciplinas obrigatórias. Assim, os professores de apoio acompanham os alunos matriculados em uma turma e tem de trabalhar, simultaneamente, com todos os professores especialistas.

Realizamos para a pesquisa empírica, o cadastro do estudo de campo na Plataforma Brasil, para análise do Comitê de Ética em pesquisa da UFMG, contendo: roteiro de entrevistas e os termos de concordância (professores e gestores escolares). A proposta da pesquisa de campo foi aprovada (ANEXO A) antes do início da ida às escolas³, conforme é estabelecido na Resolução nº 466/12 (BRASIL, 2012).

Para selecionar as professoras com as quais trabalharíamos, visitamos a Regional Metropolitana A da SEE/MG e solicitamos se seria possível que nos informassem quais escolas de Belo Horizonte inscritas em sua rede possuíam professoras de apoio atuando nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental I.

Fomos informados que, com base na folha de pagamento de dezembro de 2017, havia 7.893 professores de apoio à comunicação, linguagens e tecnologia assistiva atuando na rede pública estadual, sendo, desse montante, a grande maioria mulheres. A proporção exata era de 7.544 mulheres para apenas 349 homens. Diante dessa informação, optamos por nomear em nossa pesquisa os profissionais que atuam nesses cargos no feminino, passando a chamá-las de professoras de apoio ao invés de usar a escrita regular com o artigo masculino.

Nesse sentido, considerando os recursos materiais e o cronograma da pesquisa, escolhemos dez escolas públicas estaduais que foram descritas como escolas de referência daquela regional da SEE. Após conversa com os representantes da direção dessas instituições, apenas seis delas nos permitiram realizar o trabalho em suas instalações. Alguns diretores e diretoras alegaram estar excessivamente atarefados e a possibilidade de uma reunião para a apresentação da pesquisa só poderia ser feita nos meses vindouros, o que nos inibiu de continuar nossas pesquisas nesses locais.

Em visita presencial com as professoras de apoio dessas seis escolas, apresentamos nossa proposta de pesquisa, metodologia e, após esclarecermos as dúvidas, inclusive, sobre sigilo das informações que seriam recolhidas, selecionamos as professoras de apoio que estivessem dentro do recorte supra narrado (uma vez que, em cinco das dez escolas que visitamos, as instituições ofertavam tanto o Ensino Fundamental I quanto o II).

Das seis escolas que visitamos com o intuito de apresentar e convidar os sujeitos a participarem de nosso estudo, apenas em quatro delas as professoras enquadravam-se em nossos recortes de pesquisa ou se demonstraram interessadas e disponíveis para participar de nossa pesquisa.

³ A pesquisa de campo foi aprovada pelo Comitê de Ética em 15 de junho de 2016. A ida as escolas teve início no segundo semestre de 2016.

Em todas as visitas às escolas, levamos o caderno de campo com o objetivo de caracterizarmos o espaço escolar e descrever situações importantes dos aspectos práticos nas salas de aula, afinal: “[...] os fatos sociais e educacionais, geralmente complexos, não só precisam como exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda” (TRIVIÑOS, 2011, p.99).

Durante as observações em campo, as anotações foram de grande importância como apoio no processo de análise das entrevistas e, também, para a compreensão dos fatos ocorridos, um recurso adicional que nos proporcionou consultas a uma série de informações importantes ocorridas no processo de idas, entrevistas e observações (TRIVIÑOS, 2001). De maneira geral, buscamos fazer a análise do espaço de atuação e prática dos professores, e verificar a infraestrutura e o espaço das escolas.

Para melhor identificar essas instituições nas quais trabalhamos, resguardando o sigilo pactuado com os seus representantes legais conforme os termos de anuência do Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), denominamos essas escolas de A, B, C e D, todas situadas em diferentes bairros de classe média e média baixa de Belo Horizonte/MG.

A **escola A** está localizada no bairro de Santa Tereza, tem 92 anos de fundação e atua exclusivamente com classes do Fundamental I nos turnos manhã e tarde. No turno da manhã as turmas vão do 3º ano ao 5º ano, no turno da tarde as classes recebem alunos do 1º ano ao 4º ano. Nessa escola havia duas professoras de apoio atuando no turno da manhã e três no turno da tarde no ano de 2017. Ela é uma das escolas consideradas referência pela SEE/MG e comumente escolhida como cartão postal (junto à escola B) para representar as escolas estaduais da região leste de Belo Horizonte.

Nessa escola, entrevistamos três professoras cujos nomes fictícios serão Larissa, Manuela e Pollyana, ambas trabalhavam no turno da tarde.

Larissa tem trinta e oito anos, se autodeclara branca, é casada e tem um filho de cinco anos. Trabalha apenas no turno da manhã como professora de apoio de uma menina matriculada no segundo ano do ensino fundamental com Transtorno Global de Desenvolvimento - TGD. Larissa desejava cursar Psicologia, mas por não ter condições de pagar a mensalidade que considerava alta, acabou optando por fazer Pedagogia. Cursou uma graduação que tinha ênfase em Ensino Especial. Atua como professora de apoio há quatro anos e não tem experiência como professora regente de turma. Antes trabalhava como

vendedora em lojas de shopping. Sua experiência na docência sempre foi como professora de apoio.

Manuela tem quarenta e quatro anos, se declara negra, é casada com dois filhos já adultos. Trabalha no turno da manhã e da tarde como professora de apoio em diferentes escolas da rede pública estadual. De manhã atende uma garota matriculada no segundo ano do ensino fundamental e à tarde acompanha um garoto que cursa o quinto ano, ambos diagnosticados com autismo. Manuela morou dez anos em Portugal onde cursou Pedagogia na modalidade de educação à distância - EaD. Como Larissa, sonhava em fazer Psicologia, porém o curso não era ofertado em EaD quando resolveu cursar uma graduação. Voltou ao Brasil depois de formada para trabalhar como professora. Desde então atuou apenas como professora de apoio, não tendo experiência com a regência de turma.

Pollyana tem trinta e seis anos, se declara parda, é casada e não tem filhos. Trabalha no turno da manhã como professora de apoio de uma criança do terceiro ano com TGD e a tarde é professora regente de turma em um colégio particular de renome em Belo Horizonte. Ela trabalha como docente há aproximadamente dez anos e como apoio há três anos. Escolheu cursar uma pós-graduação em Educação Especial não porque tinha afinidade com a temática, mas porque desejava conseguir a vaga para atuar nas escolas estaduais como professora de apoio, pois estava difícil conseguir designação como professora regente.

A **escola B**, fundada em 1924, está localizada no bairro Floresta e atua com classes destinadas ao Fundamental I e II. No turno da manhã, as turmas vão do 6º ano ao 9º ano do ensino Fundamental II, no turno da tarde as classes recebem alunos do 1º ano ao 6º ano. Nessa escola havia uma professora de apoio atuando no turno da manhã e duas no turno da tarde no ano de 2016.

Nessa escola conversamos com todas as professoras de apoio, sendo elas Luciene, Dora e Susana (nomes fictícios).

Luciene tem vinte e sete anos, se declara negra, é solteira e não tem filhos. Trabalha apenas no turno da manhã como professora de apoio de um menino diagnosticado com TGD, matriculado no segundo ano do ensino fundamental. Luciene cursou Pedagogia na modalidade EaD. Atua como professora de apoio há três anos e não tem experiência como professora regente de turma. Já trabalhou em escolas que ofertam o ensino infantil como estagiária. Dos dezessete aos vinte e dois anos trabalhou como babá.

Dora tem trinta e quatro anos, se declara branca, é casada e não tem filhos. Trabalha no turno da manhã como professora de apoio de um menino matriculado no primeiro ano do

ensino fundamental e diagnosticado com autismo. No turno da tarde ela trabalha como professora regente de uma turma do segundo ano em uma escola da prefeitura de Belo Horizonte, onde é concursada. Antes de ser professora Dora trabalhou em funções diversas, inclusive sendo babá por quatro anos de duas crianças. Sempre quis ser professora, mas sua atuação como professora de apoio aconteceu por “*força do acaso*”, uma vez que a mesma nunca conseguia uma vaga nas designações em escolas viáveis para atuar. Uma amiga a aconselhou a fazer uma capacitação em Educação Especial para poder atuar como professora de apoio.

Susana tem cinquenta e seis anos, se declara branca, é casada, com três filhos já adultos. Trabalha apenas no turno da tarde como professora de apoio de uma garota, matriculada no terceiro ano com TGD. Ela já se aposentou em um cargo como professora pelo Estado de Minas Gerais, onde atuou em escolas de Educação Especial por vinte e sete anos. Está atuando como professora de apoio nos últimos quatro anos e pretende se aposentar em seu segundo cargo dentro de três anos.

A escola C, localizada no bairro Funcionários, tem 72 anos de existência e atua exclusivamente com alunos do Fundamental I. Tanto no turno da manhã quanto no turno vespertino as turmas vão do 1º ano ao 5º ano. Lá atuavam três professoras de apoio, uma no turno da manhã e duas no turno da tarde.

Nessa escola, estivemos com duas professoras cujos nomes fictícios serão Márcia e Giselle.

Márcia tem 49 anos, se declara branca, é casada com 2 filhos já adultos. Trabalha no turno da manhã como professora regente do quinto ano de uma escola estadual e de tarde como professora de apoio de dois garotos, um diagnosticado como autista e o outro com TGD, ambos matriculados no terceiro ano. Márcia atua como professora regente há 19 anos e sempre intercalava seu trabalho ficando um cargo nas escolas estaduais e um nas escolas particulares. Desde 2014 optou por trabalhar como professora de apoio pois acredita que o trabalho seja menos cansativo, pois tem “*menos alunos e obrigações como diários, preparar provas, fazer apresentações em festas*”⁴. Para ela, a rotina de trabalho dobrado como professora regente “*ainda mais uma delas sendo particular*” era puxada.

Giselle tem 39 anos, se declara parda, é casada e não tem filhos. Trabalha no turno da manhã e da tarde como professora de apoio em diferentes escolas da rede pública estadual. De manhã atende duas alunas matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental e à tarde

⁴ Citaremos as falas das nossas entrevistadas em itálico.

acompanha uma garota que cursa o quarto ano, todas diagnosticadas com autismo. Antes de cursar Pedagogia, Giselle trabalhou como menor aprendiz em um banco onde fez carreira até assumir, não oficialmente, uma colocação de secretária de um dos gerentes da unidade em que trabalhava. Abandonou o trabalho no banco por não se sentir reconhecida e valorizada. Atua como professora de apoio há 4 anos seguidos, em ambos os turnos. Não tem experiência como professora regente de turma e lamenta que sua atuação como professora de apoio não pontua para que consiga se candidatar com chances a designação para professora regente. Ela afirma que deseja viver essa experiência.

E, por fim, na escola D, localizada no bairro Sagrada Família, estivemos com Viviane e Maria.

Viviane tem 42 anos, se declara branca, é solteira e não tem filhos. É formada em Biblioteconomia e Pedagogia. Trabalha no turno da manhã em uma escola estadual como bibliotecária e no turno da tarde atua como professora de apoio de um aluno diagnosticado com TGD. Sempre trabalhou como bibliotecária, porém sempre teve o desejo de ser professora. Ela se formou há 6 anos em Pedagogia e até o momento só atuou como professora de apoio. Segundo narra, foi a própria diretora de sua escola que a incentivou a fazer uma pós-graduação em educação especial para facilitar sua inserção nas designações.

Maria tem 54 anos, se declara branca, é casada e tem um filho. Formada em Contabilidade e Pedagogia, tem trajetória semelhante à de Viviane, porém trabalha como auxiliar técnico na secretaria de uma escola estadual onde está próxima a se aposentar. No contra turno atua como professora de apoio de uma aluna do primeiro ano diagnosticada com autismo.

No total, realizamos duas entrevistas com cada uma delas, a exceção de Maria e Susana. Com a primeira, estivemos apenas uma vez por percebermos que ela não estava efetivamente interessada em participar de nossa pesquisa, visto que dava respostas evasivas e curtas; já com a segunda, realizamos três entrevistas, pois ela se encontrava bastante motivada e sempre tinha muito a falar (e, da nossa parte, muito interesse em ouvir). Cada entrevista durou aproximadamente sessenta minutos e, quando sentimos a necessidade de estar mais uma vez com as professoras, agendamos o próximo encontro para a semana subsequente.

Além das entrevistas, acompanhamos duas professoras, Susana e Viviane, em atuação em sala de aula junto à professora regente e as crianças assistidas por cinco dias consecutivos. Não era nosso intuito inicial realizar tal procedimento metodológico, uma vez que nos importava mais a forma como as professoras falavam sobre si e sobre suas funções.

No caso dessas duas professoras, além de se destacarem nas entrevistas pelas elaborações que construíram, em algum momento, elas nos convidaram diretamente para assisti-las, para conhecer seu dia a dia e para verificarmos a veracidade dos fatos que nos descreviam. Diante dessa situação específica, achamos interessante vê-las em suas funções. Nosso intuito era observar, na prática, como cada uma delas atuava e como se apresentavam na escola. Queríamos averiguar como eram suas rotinas, quais processos pedagógicos elas utilizavam (ou não) em sua atuação e como se davam as relações interpessoais com os demais funcionários da escola. Especialmente, desejávamos observar as relações que estabeleciam com o professor regente, com a supervisão, com a direção, com a família da criança e com o(s) aluno(s) aos quais acompanhavam. Tínhamos a intenção, também, de verificar, a termo, se suas percepções narradas nas entrevistas podiam ser revistas no cotidiano escolar.

Durante nossas visitas de observação, mantivemo-nos em silêncio, procurando conversar o mínimo possível, não intervindo nas dinâmicas, para que nossa presença em sala e na escola fosse a mais invisível possível. Sentamos na última fileira da sala, na última cadeira. Distante da professora regente e com visão privilegiada das professoras de apoio. Utilizamos um caderno de campo para anotar as principais percepções do que observávamos. Acompanhamos as professoras de apoio em todas as atividades que realizaram nos dias em que estivemos nas escolas, inclusive, quando elas foram chamadas para substituir professoras regentes que haviam faltado no dia. Na sala dos professores, durante os intervalos, restamos fora da mesa principal com o intuito de observar as dinâmicas que ocorriam de um lugar privilegiado.

Apesar da resistência de uma das professoras regentes em nos receber em sua sala, após vencido o primeiro dia de aula que assistimos, acreditamos que nossa presença foi rapidamente absorvida na rotina da sala, uma vez que as duas escolas recebem com frequência estagiários de pedagogia.

Como veremos nos capítulos seguintes, a observação de campo foi bastante proveitosa e possibilitou-nos coletar situações ímpares da relação da comunidade escolar diante dos alunos com deficiência, bem como nos possibilitou verificar várias das queixas que as professoras de apoio teceram, além de recortar elementos significativos de suas posturas no interior da escola.

Após essa introdução, no capítulo dois, intitulado “Educação Especial: Portugal, Itália e Brasil”, buscamos dialogar com autores que trabalham a Educação Especial e o olhar social lançado sobre os sujeitos inseridos nesse discurso. Nesse sentido, o estigma percebido nesse

contexto não só dificulta o processo de inclusão dessas crianças no interior das escolas públicas estaduais, como desvela um sentimento engessado de certa impossibilidade do sucesso do ato educativo com esses sujeitos. Realizamos, nesse sentido, um estudo sobre a evolução da Educação Especial e, especificamente, dos principais movimentos políticos objetivando esse fim. Com isso, visamos esclarecer quais traços e elementos essas políticas públicas elegem como sendo essenciais ao trabalho dos profissionais de apoio e ao atendimento educacional especializado. O que poderia, em comparação com os relatos que coletamos, ajudar-nos a identificar se esses traços têm sido apropriados, subjetivados e incorporados pelas professoras de apoio com as quais estivemos e o quanto estão presentes e interferem na constituição de sua profissionalidade docente.

No capítulo três, “E o que o Governo de Minas Gerais deseja politicamente das professoras de apoio?”, visamos entender as circunstâncias que possibilitaram o surgimento do cargo de professora de apoio na rede pública estadual, bem como procuramos ouvir como aqueles que idealizaram essa função têm analisado a atuação dessas profissionais e o que visualizam para o futuro como ações em prol do aprimoramento dos encargos dessas professoras. Para tanto, apoiamos-nos nas resoluções, orientações e cartilhas que o estado de Minas Gerais elaborou, especialmente a partir de 2005, com a criação do cargo de professor de apoio, bem como entrevistamos a diretora da Secretaria de Educação Especial da Secretaria de Educação de Estado, para tentar esclarecer o que se pode desejar dessas docentes.

No capítulo quatro, “Os sentidos da profissionalidade docente”, trabalhamos com os principais conceitos no que tange aos estudos realizados sobre profissionalidade docente para que fosse possível, no capítulo seguinte, pensar se e como as professoras de apoio dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Minas Gerais estão constituindo sua profissionalidade nas escolas regulares nas quais estão inseridas.

No capítulo cinco, “As (im)possibilidades da construção da profissionalidade docente das professoras de apoio”, dividimos a temática em três subtítulos. No primeiro deles, buscamos investigar o fazer escolar das instituições escolares contemporâneas e o que essas escolas produzem discursivamente sobre aqueles que não conseguem se adequar aos ideais por elas projetados. Também, descrevemos o longo e tumultuoso processo que os casos de alunos com deficiência percorrem até ter seu direito de acompanhamento por uma professora de apoio reconhecido e oficializado pelo Estado. Percurso esse, muitas vezes, turvo, em algumas situações até marcado por processos com ética duvidosa por parte de professores,

supervisores e diretores, o que pode contribuir para macular não só a entrada da professora de apoio na escola, como distorcer as expectativas da comunidade escolar perante sua futura atuação. Em razão disso, buscamos demonstrar como o modo de funcionar da escola e os posicionamentos que esse fazer produz nos sujeitos membros da comunidade escolar podem estar dificultando o trabalho dessas docentes.

Igualmente, procuramos evidenciar como há um desencontro sobre a função da professora de apoio no interior das escolas. O que se torna um obstáculo a mais para que a construção de uma profissionalidade docente ocorra alinhada ao que se espera de uma educação especial num contexto inclusivo. Analisamos e recortamos as falas das professoras no que tange as percepções sobre elas projetadas. Trouxemos, também, as queixas que elas nos narraram – que revelam o sentimento de isolamento, desconsideração e invisibilidade perante a comunidade escolar que esse cenário as posiciona – e como elas têm encontrado certa familiaridade e fixação nesse lugar.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E APOIO À ESCOLARIZAÇÃO NA ITÁLIA, EM PORTUGAL E NO BRASIL

Para compreender o público com o qual as professoras de apoio trabalham e a posição que esses alunos ocupam no imaginário social, torna-se imperativa a análise da abrangência da Educação Especial no que se refere a esses indivíduos inseridos no contexto da deficiência, bem como a visão que a sociedade fez (e faz) deles com o passar dos anos.

Mesmo que pensemos no movimento dos paradigmas normativos que, no transcorrer do tempo, consagraram a mudança de um sistema separado e excludente – escola comum e escola especial – para uma proposta de modelo único que tem conquistado força política e reconhecimento como referência, não podemos conceber esse movimento, ocorrido em diferentes períodos e modelos de referência, como uma sucessão simplesmente mecânica, retilínea e progressista. Ao contrário, devemos enxergá-lo em suas várias dimensões e de acordo com os momentos e com as situações. De fato, a evolução da Educação Especial, num processo de inclusão escolar, desenvolveu-se de forma decidida, mas, ao mesmo tempo, condicionada, descontínua e ainda cheia de conflitos.

A deficiência pode ser entendida como um sistema social complexo que excede a condição de saúde de uma pessoa, concebendo-a como um campo onde existem múltiplas posições em disputa, em que operam distintos princípios, visões e distinções que, por sua vez, orientam práticas e discursos.

Ao longo dos séculos, a condição e o *locus* do sujeito com deficiência em nossa sociedade galgou diversas transfigurações. É possível afirmar que a humanidade já se posicionou de maneiras diferentes frente às pessoas com alguma deficiência, adotando condutas diversas que revelavam, implicitamente, “as preocupações econômicas e sociais, assim como as correntes filosóficas e morais de cada época” (PABLOS, 2006, p.36).

Se hoje temos a tendência a enxergar, ou pelo menos lutar para que as diferenças e a diversidade humana sejam percebidas como riqueza e valores importantes no desenvolvimento de nossa sociedade, nas culturas ancestrais essas mesmas diferenças poderiam ser vistas como ameaça, ou uma “tentativa de domínio, uma autoexclusão ou um infortúnio” (RODRIGUES, 2001, p.22).

Correia (1999) narra que já houve momentos nos quais o indivíduo com deficiência era abordado por um viés, muitas vezes, supersticioso e maldoso, que não raramente os

condenava a intervenções, por vezes, cruéis, não sendo raro os casos de isolamento, abandono e até mesmo extermínio (como o infanticídio).

Essas pessoas eram invisibilizadas, consideradas estorvos ou empecilhos e, por isso, eram excluídas do contexto social, ou mesmo eliminadas fisicamente. Além disso, Carvalho (2012) relata que as leis romanas autorizavam os patriarcas a matar os filhos “defeituosos”, o que ocorria também em Esparta, onde existia uma valorização dos ideais de estética corporal, principalmente.

Também na Grécia era comum que as pessoas com deficiência fossem deixadas em locais ermos, inóspitos, afastados dos centros urbanos, entregues ao destino e à luta pela sobrevivência. Em Esparta, as pessoas com deficiências, mesmo na terna infância, eram isoladas, nas montanhas, à pura sorte (CORREIA, 1999).

Em Roma, as pessoas com deficiência tinham um destino não tão cruel quanto o exílio, mas eram submetidas a diversos tipos de exposições e humilhações. Era comum que fossem exibidas como atrações bizarras nas festividades sociais, o que gerava, nas pessoas presentes em tais eventos, espanto, risos e zombarias. Vale ressaltar que essa forma de exploração de pessoas com deficiências perdurou durante séculos e acabou firmando-se como uma possibilidade alternativa de ganho econômico para elas, que se apresentavam em *Freak Shows*⁵ extremamente populares entre os anos de 1840 e 1970.

A exclusão e o isolamento de pessoas com deficiências continuaram sendo um ato corriqueiro durante os séculos XVII e XVIII, mudando apenas a forma como essa segregação era feita. Talvez, pelo surgimento de um sentimento de caridade no lugar do olhar de medo e repulsa, neste período, deu-se o início de uma fase protetiva, na qual as pessoas com deficiência mental eram internadas em orfanatos, manicômios, prisões, junto com outros segmentos da população também delegados à exclusão – como idosos, delinquentes e indigentes (CORREIA, 1997).

Na Idade Média, sabemos que as pessoas com deficiência eram consideradas como possuídas pelo demônio e, por isso, eram submetidas a exorcismos e, por vezes, abandonadas sozinhas em florestas (MADUREIRA; LEITE, 2003). Diversos autores, como Jönsson (1994) e Mendes (1995), afirmam que, até o século XVIII, a exclusão acontecia amplamente, ou seja, pessoas que apresentavam alguma deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer tipo

⁵ *Freak Show* pode ser traduzido como *show* de aberrações. Também conhecido como *show* de horrores. Consistia na exibição de humanos ou outros animais dotados de algum tipo de anomalia relacionada a mutações genéticas, doença e/ou defeito físico. Tais exposições ocorriam frequentemente em circos e Carnavais (CAMBRIDGE INTERNATIONAL DICTIONARY OF ENGLISH, 1995).

de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para aprender, conviver e trabalhar, características essas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. Nessa fase, nenhuma atenção educacional intencional era ofertada.

Contudo, Carvalho (2012) acredita que a influência do cristianismo na Idade Média foi relevante para que os senhores feudais tratassem as pessoas com deficiência como merecedores de atenção caridosa, necessitados de tratamento e proteção. Assim, esses senhores abrigavam as pessoas com deficiência em casas de assistência médica, indo na contramão ao abandono, atribuído à Grécia antiga.

No final do século XVIII, com o período de industrialização e forte influência do iluminismo, a fase da emancipação tornou-se tendência. Influenciados pela filosofia com viés mais humanista, especialmente a de Locke e de Rousseau, iniciam-se, de maneira mais perceptível, os intentos de evitar o isolamento dessa parcela da população e numa tentativa de desenvolver as potencialidades que eles dispunham (LEMOS, 1981, *apud* BUENO, 2004).

Carvalho (2012) pontua que, não obstante à criação de ferramentas de suporte para facilitação de meios de trabalho, locomoção e aprendizado, as pessoas com deficiência, no século XIX, foram institucionalizados em asilos, hospitais ou escolas especiais.

A partir do paradigma do higienismo mental, supunha-se que os problemas mentais poderiam ser prevenidos da mesma forma que outras doenças, então, dando força à ideia de prevenção da loucura e delinquência – e isso com a compreensão de que a melhor forma de lidar com o adoecimento era evitar seu acometimento desde a infância.

Assim, quanto mais cedo fossem detectados indícios de problemas futuros nas crianças, neles intervindo, menores seriam as chances de progressão. [...] Passa-se a cuidar mais das crianças, transitando da proteção filantrópica ao esforço científico sistematizado, o que leva a uma tentativa de aprimoramento na abordagem dirigida à criança. (RAHME, 2014, p.106-107)

Rahme (2014) descreve, também, que diversas expressões eram usadas para nomear o atendimento às pessoas com deficiência nesse contexto, tais como Pedagogia de Anormais, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia Emendativa, assim como o título de Educação de Deficientes, que englobava registros de atendimentos de abrigo, terapêutico e de assistência.

Mazzotta (2005) revela que os primeiros estudos sobre Educação Especial abordavam especialmente os casos da surdez e da cegueira, culminando no aparecimento e na formalização de instituições voltadas à educação desses sujeitos, sobretudo na Europa do

século XVIII. Ademais, a mudança da concepção de deficiência pautada no misticismo e no ocultismo motivou o surgimento da necessidade de abordar as diferenças no âmbito da ciência-educabilidade-institucionalização.

As duas grandes guerras mundiais e suas atrocidades nas primeiras décadas do século XX contribuíram para o aumento do número de pessoas com deficiências físicas devido aos mutilados em batalhas, vítimas de bombas e armas de fogo, como também aqueles com problemas emocionais e de readaptação social em razão das contingências vivenciadas. Tal cenário histórico pode ter gerado um estímulo ao desenvolvimento científico de práticas de reabilitação, como também os movimentos de defesa dos direitos das minorias (CARVALHO, 2012).

Se hoje podemos perceber, refletidas nas políticas públicas e ações afirmativas sociais, uma maior maturidade humana e cultural de nossa comunidade, como indica Fonseca (1998), ainda encontramos uma relatividade cultural que forma a base do julgamento, da abertura e da disposição do social frente a pessoas que possuem alguma deficiência.

Apesar de todos os movimentos, o preconceito ainda existe na atualidade pelo fato de que as diferenças são reconhecidas quando contrapostas ao padrão de normalidade. Ou seja, há ainda a compreensão do diferente como sendo aquilo que foge à regra, desviado, falho, incapaz... isto é, seres estigmatizados.

De certa forma, o reconhecimento da diferença ou das particularidades das pessoas com deficiência, mesmo que por parte, apenas, de uma parcela da humanidade, marcou a forma como as sociedades ofertavam a esses sujeitos possibilidades de formação e inclusão no cotidiano das comunidades.

Segundo Mazzotta (2005), os primeiros movimentos de atendimentos às pessoas com deficiência, ocorridos principalmente na Europa, conforme apontado em precedência, concretizaram-se em medidas educacionais e acarretaram mudanças na atitude dos grupos sociais. Medidas essas que foram se expandindo para diversos países e em outros continentes, incluindo o Brasil.

Conforme relata o referido autor, a partir de uma análise de seus estudos, foi possível constatar que a primeira obra sobre a educação de pessoas com deficiência teve autoria de Jean-Paul Bonet. Além desta descoberta, o autor constatou que a primeira instituição para educação de “surdos-mudos” foi fundada por Charles M. Epée, em 1770. Os trabalhos deste, principalmente a criação do método de sinais, foram importantes para a fundação de institutos em outros países, bem como a criação, por Samuel Heinecke, do método oral de ensino aos

“surdos-mudos”, possibilitando a leitura e a fala por meio dos movimentos dos lábios. Esse método, criado em oposição ao método de sinais, é o que chamamos hoje de “leitura labial ou leitura orofacial”.

Mazzotta relata que, em 1784, foi fundado o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, por Valentin Haüy, que teve importante papel no atendimento às pessoas com deficiência visuais e já trabalhava com as letras em alto-relevo para o ensino dos cegos. Com relação às pessoas com deficiência física, em 1832, aponta-se que em Munique, Alemanha, iniciou-se um trabalho efetivo “para a educação dos deficientes físicos, com a fundação de uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos” (LARROYO, 1993, p. 627 *apud* MAZZOTA, 2005, p.20)

Por um longo período, a Educação Especial – ou o olhar sobre as possibilidades educativas das pessoas com deficiências – era uma área dominada quase que exclusivamente pelo saber médico, vinculada em todas as suas nuances pelo seu discurso e práticas. Já no século XIX, com a evolução da medicina científica, da biologia e do surgimento da psicologia, as pessoas com deficiência passaram a receber um olhar que, para além da instância segregadora, buscava encontrar saídas para as questões que se levantavam quanto a essa gama de sujeitos (CAPELLINI, 2006).

Também nesse período, segundo Correia (1997), os discursos médicos e jurídicos apropriam-se e legitimam as intervenções sobre esses sujeitos, que passam a ser submetidos a internações em instituições asilares ou hospitais com características assistencialistas e destinados a um público que apresentava alguma deficiência.

O início desse século foi palco de importantes discussões sobre o retardamento mental, considerado, por Bercherie (2001), como “idiotia”, sendo esta, definida por Esquirol, uma descrição subjetiva de estilo comportamental que considerava o idiota como aquele que não pode adquirir os conhecimentos que, normalmente, são adquiridos pela educação, sendo isso o que os diferencia dos dementes.

Para Pinel, conforme relata Bercherie (2001), o estado de idiotismo era uma anulação das faculdades intelectuais e afetivas, reduzindo o sujeito a um estado vegetativo com resquícios de manifestações psicológicas. Sendo adquirido, o estado poderia ser curado ou irreversível.

A definição do grau de irreversibilidade do retardo gerou duas concepções opostas. Uma delas defendia o *deficit* como global e definitivo, resultando o prognóstico negativo. Já a outra considerava o *déficit* como parcial, o que, mesmo que comprometendo a educabilidade

por meio de métodos tradicionais, abria possibilidades de intervenções a partir de métodos especiais.

Para Mazzotta (2005), na última década do século XIX, as escolas residenciais, antes vistas como instituições adequadas à educação das pessoas com deficiência mental, não eram assim consideradas, passando a ser vistas como instituições para tutela de crianças e adultos sem possibilidade de educação. Esse autor considera que, em razão disso, foram desenvolvidos os primeiros programas de externato, como também a abertura da primeira classe especial diária para retardados mentais, além da fundação das primeiras classes para cegos.

Tal momento histórico de confinamento e segregação, *in locus*, tinha como pressuposto disponibilizar cuidados médicos, ao mesmo tempo em que amenizava o sobrepeso que esses indivíduos traziam ao social. Ou seja, o foco das internações passava longe da finalidade educativa, visava-se à cura das deficiências, com isso, gerando comportamentos mais próximos possíveis aos normalizados. Especialmente quando o intuito maior era a produtividade em uma sociedade cada vez mais industrializada e urbana (PESSOTTI, 1984).

Talvez, pelo excesso do discurso médico, o processo de cuidados restava contido nas iniciativas dessa área de conhecimento, que era ofertado, em grande parte, “por entidades religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público” (CAPELLINI, 2006, p.45).

Os centros de reabilitação e as escolas destinadas ao atendimento de crianças e jovens com deficiência que surgem no final do século XIX, ao mesmo tempo em que ganham força no século posterior, já sob o paradigma das sociedades industrializadas e de uma cultura que começava a aceitar a ideia de que recebendo tratamento, escolarização e treinamento adequado, pessoas com deficiência poderiam tornar-se produtivas (MENDES, 1995), enfrentam também a resistência e o ceticismo causados pelo surgimento de teorias que postulavam a irredutibilidade da influência genética e ambiental sobre os indivíduos. O que dá força ao preceito da intervenção médica em detrimento do desenvolvimento de teorias e métodos educacionais para o trabalho com essas pessoas.

Assim, a consolidação da Educação Especial, além de se embasar nos saberes da Pedagogia, ancora-se no discurso médico de estabelecimento de diagnósticos e abordagens terapêuticas para lidar com as pessoas com deficiência mental e sensorial (RAHME, 2014).

No começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos “débeis mentais”, motivado, inicialmente, pela experiência do médico Itard, com a demonstração da educabilidade da criança selvagem, considerada, à época, como “idiota”. A utilização de métodos especiais no atendimento a pessoas com retardo mental surge a partir das tentativas de Itard, seguidor de Pinel e especialista na educação de surdos-mudos, “reconhecido por ser o primeiro profissional a utilizar uma metodologia específica para ensinar crianças, como se nomeava na época, ‘idiotas’” (RAHME, 2014, p.93).

Para Correia (1997), é o célebre caso da pretensão de Itard em educar o selvagem de Avignon que deu início à ideia de Educação Especial. Ou seja, de acordo com o autor, é quando se acredita na possibilidade de educar aquele antes considerado ineducável, que a Educação Especial pode surgir, ou se dar a conhecer.

A captura da criança, posteriormente nomeada de Vítor, ocorreu em 1799, quando Pinel fez sua avaliação a pedido do governo francês, diagnosticando a criança como idiota e incurável. Contudo foi confiada a Itard, que descobre as possibilidades de educabilidade por meio dos seus métodos de educação das crianças "surdas-mudas", defendendo que se tratava de uma criança normal, apenas sem o conhecimento social acarretado pelo isolamento. Apesar da tentativa de educabilidade não alcançar os êxitos esperados, os resultados encontrados foram admiráveis, com êxito no aprendizado de controle de ações e leitura de algumas palavras. A criança foi considerada efetivamente como uma idiota, denominação da época diante do desconhecimento do que consideramos hoje como traços de autismo (BERCHERIE, 2001).

O livro no qual registrava as tentativas de aprendizagem, publicado pelo médico em 1801, foi considerado o primeiro manual de educação de "retardados" (*De l'Éducation d'un Homme Sauvage*). Além disso, seus métodos e resultados foram de importância para a origem da Educação Especial, reforçando a ideia de que

[...] se Victor era realmente um idiota, Itard obteve resultados surpreendentes com seus métodos tomados de empréstimo à educação das crianças surdas-mudas. Séguin, seu aluno, retomará e desenvolverá seus métodos, fundando uma tradição muito fecunda, que dá origem à educação especial, prosseguida na França por Delasiauve, Bourneville e seus alunos. (BERCHERIE, 2001, p.139)

Séguin defendia a educabilidade dos “idiotas” e acreditava no possível alcance de progressos destes, de acordo com a vontade e os métodos utilizados pelos educadores, ou seja,

Quando Séguin defende a educabilidade dos idiotas, pensa que é menos o intelecto que está afetado neles – isto é a faculdade de perceber e de conceber – do que a vontade, e que, portanto, se o educador pode substituir seu próprio querer (ele mesmo, aliás, não deixa de fazê-lo), obterá grandes progressos do idiota, como a condição de dar-lhe mastigado, de alguma maneira, o trabalho. (BERCHERIE, 2001, p. 141).

A partir dessa experiência, o sistema de instituições especializadas para crianças anormais é fundado por Séguin e, posteriormente, através de Maria Montessori, ensejaria a nova pedagogia.

De acordo com Mazzotta (2005), Montessori contribuiu para evolução da educação especial, aprimorando os processos de Itard e Séguin para desenvolver um programa de treinamento para crianças com "retardo mental" dando ênfase à "autoeducação", por meio de materiais didáticos, tais como blocos, encaixes, letras em relevo, entre outros, bem como criando regras gerais para uma educação de sucesso adequada tanto para crianças normais quanto para aquelas consideradas com retardo e em idade escolar. Assim, abria-se a possibilidade de uma educação em conjunto, sem a obrigatoriedade de separar as pessoas com deficiência daquelas que não apresentavam deficiência.

Dentro desta nova fase, ocorreram algumas experiências, como a criação do Instituto para Crianças Cegas na França. Tal instituição teve como interno Louis Braille que, anos mais tarde, codificou o sistema convencional de leitura e escrita em percepção tátil, que foi batizado com seu nome. Esse acontecimento teve impacto em âmbito mundial, fortalecendo a ideia de que tais instituições não só eram uma boa saída para a questão da intervenção sobre as deficiências, como também positivas em termos de resultados (JIMENEZ, 1997).

Conforme relata Mazzotta (2005), ainda como estudante, Braille fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna, criado por Barbier, para comunicação no campo de batalha sem utilização de luz a fim de não atrair atenção dos inimigos. O método Braille é, até hoje, o método mais eficiente e útil para leitura e escrita dos cegos.

Outros casos de sucesso na história da educação de crianças com deficiência ganharam destaque na literatura mundial, como o da famosa pianista Maria Teresa Von Paradis, que perdeu a visão aos três anos e teve a música como profissão, sem deixar de lado os estudos, tendo grande influência na fundação do Instituto para Crianças Cegas na França – primeira escola destinada à educação dos cegos e na criação de materiais para educabilidade destes (LOPES, 2007).

Muitos países republicanos continuaram investindo nas instituições de ensino voltadas para pessoas com deficiência, porém essas permaneciam funcionando em construções próprias, separadas das escolas regulares, em esquema de semi-internato ou internato.

A partir da segunda metade do século XX, tais sujeitos passam, pouco a pouco, a serem percebidos, para além de suas deficiências, como sujeitos com possibilidades que necessitam de procedimentos educativos especiais para que completem sua inserção na comunidade com êxito.

Nos países nórdicos da Europa, o movimento de integração escolar iniciou, ao pensar na possibilidade de realizar o processo de escolarização de crianças com deficiência sensorial no sistema regular de ensino. Os países que se engajaram nessa corrente passaram a matricular alguns alunos com deficiência nas classes regulares, assessorados por docentes de Ensino Especial, devidamente especializados para tais fins (SANCHES; TEODORO, 2007).

Apenas no século XX, especialmente a partir da década de 1960, começou a erigir-se uma nova perspectiva no que diz respeito à condição e à educação de pessoas com deficiência. Nesse momento, o paradigma que surge é tão diferenciado que até mesmo as terminologias utilizadas, tanto no discurso médico quanto socioeducacional, são modificadas.

Foi na Dinamarca, no final da década de 1950, que o conceito de normalização é idealizado por Mikkelsen (1969), visando ofertar às pessoas com deficiência mental modos e condições de vida diários o mais parecido possível com as formas de vida do restante da sociedade (CARVALHO, 1997). Para tal autor, a ideia de normalizar não se daria no sentido de maquiar a realidade fingindo igualar uma pessoa com deficiência a outra que não a possui. Normalizar seria olhar esse sujeito e

[...] aceitá-lo tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que às restantes e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades e viver uma vida o mais normal possível. (JIMENEZ, 1997, p.28)

O conceito de normalização e integração nasce, então, para transformar a prática da exclusão social que perdurou por longo período de tempo. Assim, as instituições, vagarosa, mas continuamente, foram preparando-se para atender pessoas com deficiências. Apesar de o intuito ser ofertar os recursos possíveis, já que a sociedade não aceitava receber tais pessoas nos serviços existentes na comunidade, mesmo com todo o novo aparato de conceitos e métodos, o estigma e a segregação continuaram a existir (CAPELLINI, 2006).

Mrech (2001) argumenta que a criação de um parâmetro para a normalidade acabou incluindo as pessoas com deficiência em um lugar de “quase” normalidade, considerando que não poderiam alcançar as mesmas condições das demais. Por isso, o movimento em busca do princípio da normalização foi duramente criticado

[...] pois, ao operar na perspectiva de que essas pessoas deveriam assumir um estilo de vida tido como padrão, acabou forçando, ainda que por vezes de maneira subliminar, seu enquadramento aos ideais de uma pretensa normalidade, não colocando esses ideais propriamente ditos em questão. (RAHME, 2014, p.112)

Simultaneamente à idealização do conceito de normalização, na América do Norte Pós-Segunda Guerra Mundial, especialmente a partir da década de 1960, a pessoa deficiente começa a ser vista não mais pelo viés da perspectiva plena de invalidez, mas por uma visão pautada no modelo do capitalismo de pessoa útil ou inútil, apto ou inapto (CANZIANI, 1995).

Aranha (1994) afirma que o efervescente caldeirão das lutas sociais deste período, encabeçadas pelos movimentos de defesa dos direitos das chamadas minorias (destacando-se as ações afirmativas promovidas pelos negros e pelas mulheres), compeliu o governo norte-americano a adotar providências concretas a fim de minimizar a discriminação e a segregação. Várias dessas medidas, também, favoreceram modificações nas diversas orientações frente à pessoa com deficiência.

Obviamente, não podemos desconsiderar, conforme salienta Santos (1995), que a carência de mão de obra ocasionada pelo período das duas grandes guerras mundiais foi um fator essencial para a concretude dos direitos e das possibilidades, especialmente educativas, de pessoas com deficiência. Nessa conjuntura, surgiram diversas instituições voltadas a essa parcela da população, como escolas especiais, clínicas de habilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais (CAPELLINI, 2006).

Capellini (2006), citando Mendes (1995) e a literatura de Correia (1997), descreve que, durante o século XX, alguns fatores serviram para frear ou dificultar o desenvolvimento da Educação Especial. Além das duas guerras mundiais da primeira metade do século, a depressão dos anos de 1930, bem como, nas décadas de 1960 e 70, a crise mundial causada pela escassez do petróleo, que se infligiu a quase todo o bloco capitalista ocidental, ocorreu, devido a isso, uma verdadeira sangria e diminuição dos orçamentos governamentais voltados aos programas sociais. Em face do alto investimento que os programas de atendimento a segregados nos países desenvolvidos exigiam, os programas educacionais com práticas integradoras eram bem-vistos e incentivados, pois geravam economia às finanças públicas. A

partir dos anos 70 do século XX, os Estados Unidos, posteriormente seguidos por outros países, deram início ao movimento de “vida independente” por parte de pessoas com deficiências, dos pais e dos profissionais. A ideia defendida por esse movimento foi a supressão da dependência na qual esses sujeitos se encontravam, enfatizando o direito das pessoas com deficiência “de construir a sua autonomia, sendo sujeitos, e não mais objetos de decisões tomadas sobre elas” (CAPELLINI, 2006, p.44).

Ademais, o estigma e a postura preconceituosa e negativa frente às pessoas com deficiência e a predominância da psicométrica como paradigma de normalização, durante boa parte do século XX, tonificaram o semblante que a incapacidade da criança justificava sua exclusão (CORREIA, 1997).

Apesar das dificuldades e dos entraves presentes, no decorrer da transformação da visão política e social em torno das pessoas com deficiência, ocorreram mudanças fundamentais nas leis de vários países, em relação a esse grupo, indicando que o avanço das políticas sociais para a Educação Especial e a solidificação dos direitos das pessoas com deficiência não parariam.

Segundo Capellini (2006) e Pablos (2006), em 1975, nos Estados Unidos, com base na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e do Programa de Ação das Nações Unidas, ambos amparados legalmente pela lei PL. 94.142/75, várias novas regulamentações oficiais determinaram a inserção de pessoas com deficiência em ambientes menos restritivos possíveis. O “*The Education of All Handicapped Children Act*” (A Educação de Todas as Crianças Deficientes), do mesmo ano, tratava de garantir o acesso à formação escolar para qualquer americano deficiente dos 4 aos 21 anos.

Na Inglaterra, em 1978, o “*The Warnock Report Committee*” (Comitê do Relatório Warnock) trabalhou para que houvesse uma nova postura diante da pessoa com deficiência e introduziu o termo *special educational needs* (necessidades educacionais especiais). Neste documento, a deficiência era vista como: “[...] um contínuo de necessidades específicas, já que considera que um aluno tem necessidades educativas especiais quando apresenta alguma dificuldade de aprendizagem que requer medidas especiais”. (PABLOS, 2006, p.37)

Para Sanches e Teodoro (2006), além de apresentar o termo que dissociava “deficiência” de “dificuldades de aprendizagem”, o relatório preconizou uma abordagem diferenciada da concepção educativa segundo a qual os propósitos educacionais deveriam ter as mesmas premissas quer se destinassem a alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, a ação educativa deveria ser desenvolvida a partir de critérios pedagógicos, ao

invés da preocupação com a categorização e intervenção médica de crianças e jovens em situação de deficiência.

Para autores como Correia (2008) e Felgueiras (1994), foi, provavelmente, graças ao conteúdo do *Warnock Report*, que o paradigma frente à pessoa com deficiência passa das limitações para a necessidade da utilização de técnicas diferenciadas que favorecessem a formação da criança. Para os autores, isso se deu em face do documento ter trazido, pela primeira vez, a substituição do termo alunos com deficiências para alunos com “necessidades educativas especiais”. Todavia, mesmo que o termo tenha sido empregado em larga escala, inclusive no Brasil, passou a ser muito criticado entre os anos de 1980 e 1990. Alegava-se, então, que “necessidades educacionais especiais” englobava todo o conjunto de alunos que a escola tinha/tem com dificuldades em aprendizagem. Atualmente o termo tem sido substituído por outras expressões, como pessoas com deficiência.

De acordo com Rahme (2014), essa terminologia foi introduzida com o objetivo de reduzir o peso segregador das classificações, pelo qual a criança com necessidades educativas especiais seria vista como aquela que, para alcançar êxito no processo educativo, pleitearia uma intervenção educativa especial, sem a necessidade de ter uma escolarização separada dos demais. Ao adotar a premissa de que qualquer aluno poderia ter uma necessidade especial durante seu processo de aprendizagem e não apenas aqueles que apresentavam uma deficiência, relativizava-se a associação de que pessoas com alguma deficiência deveriam ter adaptações na sua escolarização.

No final da década de 1970, bem como no início da seguinte, um número significativo, e cada vez maior, de instituições de ensino permitiam matrículas de crianças e adolescentes com deficiência. Tal abertura de vagas em escolas comuns, mesmo que por meio turno, intensificou-se posteriormente no cenário mundial (CAPELLINI, 2006).

Assim, amplia-se a expectativa de que as crianças e jovens deveriam conviver e serem educadas em um mesmo espaço, favorecendo a inserção social dessa parcela da comunidade. A única diferença seria a adaptação do processo às necessidades de cada sujeito humano.

A importância do *Warnock Report* deu-se justamente pelo enfoque na necessidade educativa do indivíduo, fortalecendo, assim, a atuação e a metodologia pedagógica em detrimento das práticas e do discurso médico (JIMENEZ, 1997).

O citado documento orienta, ainda, que o mais relevante a ser observado são as necessidades de cada sujeito para que a integração ocorra. Assim, sempre que viável, as crianças com necessidades educativas especiais deveriam frequentar escolas regulares. Outro

fator de relevância para a Educação Especial e para nosso estudo é a importância atribuída pelo texto à formação especial de professores, para bem atuarem como agentes deste processo de adaptação do sistema escolar às necessidades dos sujeitos nele inseridos (THE WARNOCK REPORT, 1978).

Jiménez (1997) destaca que, para Mary Warnock, autora do referido texto, os principais focos do processo educativo deveriam ser: possibilitar uma educação que expandisse o conhecimento dos alunos sobre o mundo em que habitam e das suas responsabilidades para com ele; e proporcionar a constituição de uma mais ampla independência e autossuficiência, via um currículo que possibilite a esses alunos uma formação adequada para o trabalho e para o exercício de autonomia frente à sua própria vida.

O relatório também postula que a necessidade educativa das crianças não deveria estar relacionada com o rótulo de uma deficiência, mas, sim, “com um relatório pormenorizado em que estivessem descritas as necessidades educativas especiais da criança” (PABLOS, 2006, p. 45). Dessa forma, o documento amplia o público discente com necessidade de educação especial ao afirmar ser bem provável que, durante sua trajetória escolar, em cada cinco crianças, uma poderia apresentar necessidades educativas especiais em determinado momento.

Assim, as Escolas Especiais permaneceriam atendendo crianças com deficiências severas ou profundas e também poderiam assumir novos papéis como se transformar em centros de recursos, locais de formação especializada para formação em exercício, centros de orientação para pais e para profissionais e centros de apoio às práticas educativas nas escolas regulares.

Santos (2010) narra que, em meados de 2005, quase 30 anos após elaborar o *Warnock Report*, sua autora anuncia que, com décadas de reflexão, concluiu que crianças com deficiências severas deveriam realmente permanecer em escolas especiais ao invés de serem matriculadas nas escolas públicas, pois a maioria destas instituições, mesmo com o transcorrer do tempo, ainda, não apresentavam os recursos humanos e materiais necessários. Ao serem todos colocados juntos e iguados, era fácil negligenciar suas especificidades e os alunos acabavam por não evoluir – nem em termos de conhecimentos, nem de socialização. Isso quando, não raramente, tornavam-se vítimas de violência por parte dos colegas. A filosofia que desenvolveu para o *Warnock Report*, dentro desse contexto, não funcionava na prática, pois tanto as escolas, quanto as autoridades locais, em sua maioria, demitiam-se das suas

responsabilidades. Observação essa bastante frisada pelas professoras com quem conversamos.

Três anos após o impacto do *Warnock Report*, o conceito de crianças com necessidades educativas especiais vem a ser oficializado na Inglaterra, pelo *Education Act* de 1981. Nele, tais crianças são descritas como aquelas que apresentam “dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela”, como indicado no documento.

Capellini (2006), citando um estudo de Regen (1998), aduz que as pessoas que trabalhavam com a área da Educação Especial nos Estados Unidos na década de 1980 perceberam que seria necessário, conquanto os avanços dos conceitos e das legislações sobre o tema, intensificar os debates sobre a fusão do ensino especial com o regular, uma vez que, para fazer valer esse direito, seria necessária uma grande mudança da própria sociedade no que tange ao assunto. Para ela, o mote do Ano Internacional das Pessoas Deficientes "Participação Plena e Igualdade", promovido pelas Nações Unidas (ONU), em 1981, foi essencial para motivar e agregar forças para tal feito.

Quase uma década depois, para Sanches e Teodoro (2006), a descontinuação categórica com a Educação Especial ocorreu em Jomtien, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no primeiro ano da década de 90 do século XX. Tonificando-se ainda mais com o nascimento da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. A declaração marco – que não foi endossada pelo Brasil, no sentido de ter estado presente uma delegação brasileira na conferência, mas que trouxe efeitos para nossas políticas públicas – foi pactuada por representantes de outros 92 países e 25 organizações internacionais. Nela está explícita a concordância nas diretrizes fundamentais da escola e da educação inclusiva, onde a educação aparece, cada vez mais, como um direito inquestionável de toda criança.

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. (MENEZES, 2001, p. 91)

A referida declaração partia do pressuposto de que a educação de crianças normais deveria ser feita de forma conjunta à das crianças com deficiência, independente das dificuldades ou diferenças.

A partir dessa declaração, é importante ressaltar que as escolas inclusivas deveriam reconhecer a dificuldade e os ritmos de aprendizado diferenciados, para, com isso, prepararem-se para o atendimento e apoio extra que se fizessem necessários para uma educação efetiva.

Além disso, a declaração amplia o conceito de necessidades educacionais especiais ao incluir as crianças que não possuíam deficiência no atendimento, destinando a terminologia não só ao aluno com deficiência, como também a todos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

A partir dos termos da declaração é reconhecida a necessidade de quebra de paradigmas referentes aos modos de pensar e fazer a educação, como também a importância em transformar o contexto escolar, tornando a escola inclusiva e adaptando-a para o recebimento das pessoas com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Santos (2000, p. 111), a partir desse momento, a luta pela inclusão não mais passaria pelo simples ato de tolerar o diferente, mas de “entrar numa relação de verdadeira troca em que se reconheça que ambas as partes têm a ganhar com os frutos dessa relação”. Infelizmente, como demonstra Carneiro (2007), apesar da evolução da Educação Especial como oferta escolar obrigatória ter sido marcante nos últimos anos, o ritmo de oferta de matrículas ainda é insuficiente para a demanda existente.

A deficiência pode ser entendida, assim como um complexo sistema social que transcende o discurso médico e as condições da saúde da pessoa com deficiência. As distintas visões com que a humanidade tem entendido e representado a deficiência coexistem, se inscrevem e modulam nossos hábitos e práticas. Essas visões entrelaçadas, delimitam elementos que perpassam a história da deficiência e as formas como a humanidade se relaciona com ela. A particularidade biológica-comportamental de um sujeito, a organização econômica e política, e o aspecto normativo-cultural do grupo no qual o sujeito está inserido, constituem o emaranhado no qual a história da deficiência e da Educação Especial se escrevem. Esse processo de construção e desconstrução se desenrola através de estruturas sociais externas e internas, concretizando-se em prática de invalidação e segregação entre um sujeito (individual ou coletivo) com uma particularidade biológica comportamental. (BROGNA, 2009).

Se ao longo da constituição do discurso da Educação Especial e da deficiência alguma teoria se despontou com um maior protagonismo e hegemonia, não é possível invalidar nenhuma outra por tentar reconstruir o campo. Cada uma dessas posições ou vertentes sustenta discursos, orienta práticas e organiza princípios de visão e divisão do campo.

Embora tenha percorrido um percurso longo e de grandes transformações, a Educação Especial e as questões ao redor da deficiência ainda formam um campo de dificuldades e limitações, especialmente no interior de escolas regulares que não se aprofundam na tarefa de abraçarem a causa, debaterem os impasses, bem como refletirem, proporem e atuarem em prol de possibilidades e aprimoramentos.

Diante de tudo isso, desejamos analisar como a experiência com a educação especial e os apoios à escolarização tem sido pensado e desenvolvido em países que se destacam em suas propostas políticas de intervenção na inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares. A figura do professor de apoio surge pioneiramente nas legislações e práticas escolares desses dois países, que contam com uma experiência mais longa, debatida por estudiosos da área e institucionalizada

Nesse viés, tanto a experiência italiana, quanto a portuguesa, tem se revelado uma boa fonte para se pensar e problematizar as questões que enfrentamos, relativas à temática do apoio educacional e do trabalho colaborativo.

2.1 A experiência italiana

O processo italiano de reconstrução dos paradigmas face à Educação Especial, nos modelos inicialmente configurados na integração escolar, completa quase quatro décadas e se configurou como uma das primeiras propostas de inserção radical dos alunos com deficiência nas classes comuns (RAHME, 2013).

No final da década de 1960 e no início dos primeiros anos de 1970, as pessoas com deficiência passaram a ser conduzidas de maneira mais sistemática a instituições de ensino, ao invés de serviços de saúde e de assistência social.

Consolidava-se, assim, em diferentes níveis e graus, de acordo com as características próprias dos sistemas de ensino de cada país, o *mainstreaming*, entendido como movimento de integrar esse grupo nos ambientes comuns (RAHME, 2013, p.101).

De Anna (2003) afirma que a uma legislação que implica tanto a escola como a sociedade como um todo no paradigma da integração ganha força e visibilidade na Itália a partir de 1977. Ainda segundo a autora, tal processo não foi pacífico e sem obstáculos. Mesmo tendo transcorrido uma década do início do processo de integração, docentes dos níveis de ensino mais avançados posicionavam-se de maneira resistente quanto ao exercício de sua função para públicos que continham pessoas com deficiência, pois encontravam dificuldades em acompanhar o currículo escolar. Tal questão impulsionou a Corte Constitucional nº 215, de 1987, a manifestar-se favorável a um percurso escolar sem interrupções para todos os alunos, mesmo para aqueles que apresentavam dificuldades educacionais consideradas mais significativas.

Para Rahme (2013), tal posicionamento defende a ideia do reconhecimento da possibilidade de aprendizagem de qualquer aluno, inclusive daqueles com deficiência, ainda que suas condições de aprendizagem mais específicas sejam menos evidentes.

Ainda segundo Rahme (2013), diferente do que ocorria no contexto internacional, onde a terminologia inclusão se tornava mais visível, “indicando a supressão de uma rede de serviços especializados, relacionados anteriormente ao modelo da integração”, na Itália o emprego do termo integração manteve-se em maior destaque (2013, p.104).

Assim, para o campo da Educação Especial, a Itália pode ser considerada como um dos países que encarou e se apropriou da responsabilidade de promover uma escolarização em ambientes comuns para pessoas com e sem deficiência a partir dos anos de 1970, abraçando, assim, o que ficou conhecido anos mais tarde como inclusão escolar. O processo que se inicia na Itália nesse contexto se denomina *integrazione scolastica* (integração escolar) e marcará os rumos adotados pela política educacional desse país nas décadas seguintes. Nesse sentido, é importante indicar que a literatura especializada desse país passa a adotar a terminologia inclusão escolar em torno dos anos 2010.

Como em Portugal e no Brasil, mesmo descartando as enormes diferenças entre a extensão territorial e as peculiaridades socioeconômicas de cada uma desses países, podemos resguardar a existência em comum de condições de desenvolvimento extremamente heterogêneas no território italiano, os altos e baixos de políticas de apoio ao sistema de ensino como um todo e a retirada dos recursos públicos. Esses aspectos impactam de maneira considerável as condições reais da tradução dos princípios orientadores em práticas educativas cotidianas, contribuindo para delinear um quadro heterogêneo, desigual, que apresenta, por

um lado, situações de excelência e de boa qualidade e, por outro, contextos certamente muito mais críticos e merecedoras de atenção (PASQUALE; MASELLI, 2014).

Segundo Mura e Zurru (2016), a Riforma Gentile, de 1923, fez com que a obrigatoriedade da escolaridade abrangesse de maneira considerável apenas as pessoas com deficiência auditiva e visual. Posteriormente, a educação especial começou a atender também, via aulas diferenciadas em escolas regulares, discentes que possuíam atrasos leves. Assim, nas escolas especiais, o atendimento direcionava-se aos surdos, cegos e às pessoas com deficiência mental em atividades separadas, especializadas e distintas. As pessoas com deficiências mais graves eram destinadas a instituições especializadas em regime de internação, vivendo apartadas de suas famílias e das experiências da sociedade e da vida cotidiana.

Do período anterior à Segunda Guerra Mundial até meados de 1960, a lógica dominante era a da separação, e a ideia de deficiência como uma doença continuava forte e associada amplamente à medicalização como alternativa de atendimento. (PASQUALE; MASELLI, 2014, p.708)

Segundo D'alonzo e Ianes (2007), a exigência de mudanças começou a ser forte e inevitável alguns anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, chegando a uma pressão ideal para motivar as mudanças necessárias por volta do final da década de 1960. Movimentos sociais como o estudantil, os protestos contra o autoritarismo e as instituições manicomiais, as influências das manifestações sociais de países vizinhos como a França fortaleceram mobilizações de cunho político e ideológico que possibilitaram ações afirmativas favoráveis à abolição das instituições especiais nas quais as pessoas mais vulneráveis eram isoladas da sociedade.

Nesse contexto, como ocorreu também em Portugal e no Brasil, as associações de familiares de pessoas com deficiência exerceram atuação de relevância ao exigirem o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, além de fortalecerem o contexto político com propostas inovadoras.

Pasquale e Maselli ressaltam que, somado a esses movimentos, eventos impactantes transcorreram e interferiram na educação, como “os experimentos do Movimento de Cooperação Educativa (MCE), as experiências de educação ativa, as iniciativas de Don Milani e a Escola de Barbiana”. Essas novas experiências contribuíram para que ocorresse gradativamente o desejo da inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino

regular, “sob a pressão dominante de indicações normativas que tiveram a função de diretrizes pioneiras” (PASQUALE; MASELLI, 2014, p.109).

Miele (2013) narra que, alguns anos mais à frente desse período, foi promulgada a Lei nº. 118/1971, marco do processo de inclusão, que determinava a matrícula de alunos com deficiência leve em classes regulares no ensino obrigatório. Essa lei delimitou o início de um pensamento que concebia como centro da ação integradora a oportunidade de socialização regida por uma lógica de adaptação unidirecional por parte do aluno com deficiência e de sua família. Isso porque a mesma não fazia alusão à educação especial, ao potencial de desenvolvimento ou aos recursos a serem utilizados. Quatro anos mais tarde, diante dessas lacunas que comprometiam o sucesso da ideia que a lei ofertava, foi desenvolvido um relatório detalhado no qual se destacava a vontade de se modificar o funcionamento da escola para melhor atender os alunos com deficiência, como a implementação de tempo integral e a redução do número de alunos em uma classe na qual estivesse matriculado um discente com deficiência.

Seis anos mais tarde, com a Lei nº. 517/1977, a política educacional italiana elimina as classes especiais e investe em métodos e projetos concebidos a partir de modelos didáticos flexíveis, possibilitando, assim, formas de integração escolar transversais, bem como movimentos de interação entre classes e alunos com auxílio de professores da educação especial.

Em 1992, foi promulgada a Lei de Bases nº. 104/92 para a assistência, a integração social e os direitos das pessoas com deficiência, que oficializa e assegura esse modelo próprio de pensar a educação especial. Essa lei se torna um parâmetro para o processo de integração escolar e social das pessoas com deficiência na Itália (PASQUALE; MASELLI, 2014).

O cargo e as funções do especialista técnico, auxiliar no processo educativo de alunos com deficiência, foi estabelecido com um Decreto Presidencial, em 24 de fevereiro de 1994. Miele (2013) ressalta que não podemos desconsiderar também a Lei de Bases nº. 328/2000 para a implementação do sistema integrado de medidas e serviços sociais, que se constitui em uma importante normatização para a implementação de medidas no âmbito da educação, dos serviços sociais e da articulação entre as diferentes áreas de conhecimento implicadas no processo.

Percebemos, assim, que ocorreu uma sucessão de direcionamentos legislativos, no espaço de algumas décadas, que desvelam a trajetória da escolarização dos alunos com deficiência em âmbito comum, permitindo o surgimento de uma escola na qual há:

Uma clara distinção entre alunos com deficiência e outras pessoas, considerando a inclusão possível quando um aluno com deficiência pode acompanhar, de alguma forma, o programa dos outros; Uma escola na qual se reconhece que alguns dos alunos que normalmente frequentam a instituição de ensino requerem estratégias educacionais específicas, incluindo nesse grupo os alunos com deficiência; Uma escola na qual é possível reconhecer e aceitar as diferenças individuais, organizando-se para fornecer respostas adequadas. (PASQUALE; MASELLI, 2014, p. 710-711)

Para Ianes (2006), esse movimento histórico na Itália desenha a concepção da educação especial num viés que comporta uma dupla compreensão a partir da noção de inclusão:

- Um percurso que posiciona a necessidade de pessoas com deficiência, jovens e adultos, de vivenciarem as experiências da vida no contexto da normalidade. Exigência que “não nega a diversidade ou a necessidade especial de deficiência ou de patologias específicas, apenas as coloca em uma necessidade profunda e essencial de normalidade, valor e dignidade” (IANES, 2006, p. 12).

- Um processo que reconhece, respeita e valoriza a complexidade e a especificidade das necessidades educacionais dos alunos que se encontram em situação de desvantagem associada à deficiência, resguardando assim seu direito de acesso a elas.

Pasquale e Maselli (2014) apontam que um dos grandes diferenciadores do debate sobre a educação especial e a inclusão na Itália concentra-se na existência da busca constante por um diálogo entre normalidade e especialidade, sem o qual estaria comprometida qualquer política educacional ou programa destinado a promover o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos com deficiência, visto que este é o objetivo principal pelo qual se deve trabalhar. “Isso significa pensar em termos de efeitos no sistema educacional e organizacional da presença, em um percurso comum e unificado, de atividades e propostas personalizadas e individualizadas.” (PASQUALE; MASELLI, 2014, p.710-711).

Ianes (2006) conclui que o conceito de colaboração como participação ativa e responsável de todos instaura-se como condição *sine qua non* para construir a qualidade necessária para que a educação especial possa entrar nas instituições escolares de forma não segregadora. Ou seja, para que uma escolarização comum ocorra é necessária a existência de uma responsabilidade alinhada de muitos atores da ação educativa, promovendo medidas em um projeto de integração “sem delegar a outros em nome da suposta dificuldade e complexidade das necessidades”. Uma das características essenciais desse movimento seria a

substituição da delegação das tarefas “ao pessoal especializado” para uma participação coletiva em práticas (IANES, 2006, p.47).

Tal elemento nos é bastante relevante quando fazemos conexão com a realidade das professoras de apoio com quem estivemos, que narram sentirem um posicionamento de desresponsabilização de todos os demais funcionários da instituição frente à criança com deficiência que será por elas assistida. Elas nos revelam que todos os funcionários da escola passam a considerar de responsabilidade única da professora de apoio a aprendizagem, a socialização e o comportamento da criança.

Essa delegação, que em um primeiro momento pode ser percebida como uma transferência da obrigação àquele que, em semblante e legitimidade, detém um saber especializado sobre a complexa causa do processo de aprendizagem e inclusão do aluno com deficiência, pode também esconder, justamente, o ato de exclusão que se pretende manter. Enquanto a responsabilidade por todo o processo inclusivo for entendida e praticada como competência exclusiva das professoras de apoio, a comunidade escolar não assumirá seu papel como coautora desse processo. Ela não se colocará em foco, não refletirá sobre suas práticas e discursos, não possibilitará uma mudança que seja impactante no interior das instituições escolares.

Simplemente delegar às professoras de apoio todo esse trabalho cria um isolamento e uma posição de solidão frente à sua função, sem conseguir estabelecer laços com os demais profissionais, restando-lhes o trabalho exclusivo com as crianças que assistem.

Nas entrevistas foi comum as professoras narrarem frases ditas a elas como: *Toma que o filho é teu!* (Viviane); *Você sabe como funciona... uma vez que você entra como professor de apoio, para a direção, a criança é sua. Lá não era diferente*” (Luciene). *“Ele é seu aluno!”* (Pollyana) *Quando a criança estava passando mal fui procurar ajuda e ouvi: “Quem pariu Mateus que o embale.”* (Dora); *“Ele é sua responsabilidade!”*(Larissa); *E sempre fala, seu aluno... ah, vai ali olhar seu aluno. Nunca falam o aluno da turma tal... sempre é visto como seu aluno. Não do regente de turma, aluno do apoio. “Olha seu aluno fez bagunça, você não olhou ele...”*, *“Olha seu aluno estava lá no recreio e fez bagunça e você não o olhou. Mas ele não é meu aluno, ele é da sala, ele é responsabilidade da escola. Mas ele é visto como do professor de apoio* (Giselle). *E tudo é o professor de apoio. O professor de apoio tem que arcar com tudo* (Susana).

Como se tem feito na Itália, é preciso redirecionar nossas práticas para o debate sobre a educação especial e a inclusão, buscando reafirmar incessantemente a importância de um

trabalho colaborativo entre os atores que atuam na educação. Um debate que esclareça que esse processo precisa se dar pela ação de complementariedade de saberes e trabalho coletivo, onde todos assumem funções e responsabilidade pelo resultado que se objetiva.

2.1.1 Professores de apoio e a essência colaborativa de seu trabalho

O termo professor de apoio (*insegnanti di sostegno*) foi concebido já no final da década de 70 do século XX, pela Circular Ministerial nº. 199/1979, da Itália. Isso ocorreu porque essa concepção de participação coletiva, visando garantir a utilização de recursos especializados para que se atendesse às especificidades das necessidades de cada aluno com deficiência, exigia, obrigatoriamente, a presença de um professor especialista, que acabou sendo nomeado, com mais frequência, de professor de apoio.

Se compararmos Brasil, Itália e Portugal no quesito cargo de professor especialista/professor de apoio, a Itália é pioneira não só em pensar nessa figura como possível chave para o processo inclusivo, como também por estabelecê-la legalmente, inclusive, delimitando suas funções.

Na referida circular 199/79, esse professor era definido como um professor titular, no sentido de um docente com plenas responsabilidades, e não como um elemento adicional. Nela também se postulava que o apoio não era exclusivo desse profissional, devendo ser, portanto, de responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar, ou seja, esse especialista teria uma função de complementar e auxiliar nas necessidades específicas, e isso não se poderia configurar como fonte de segregação (PASQUALE; MASELLI, 2014).

Canevaro e Mandato (2004) endossam essa informação afirmando que a grande finalidade desse movimento político, visando à ação coletiva, era promover uma maior qualificação do processo de modo a garantir um aumento da competência do sistema educacional, via acesso a recursos e habilidades para que a ação fosse “estrutural, e não transitória”. Para tanto discutem que a:

[...] qualificação de competências tanto em termos de estrutura quanto do exercício da responsabilidade pessoal; não é um aspecto particular, mas um desafio coletivo que põe em questão todo o sistema escolar em sua capacidade de atender às exigências e necessidades de formação dos indivíduos dentro de uma estrutura de governança de políticas. (CANEVARO; MANDATO, 2004, p.83)

Pasquale e Maselli (2014, p.714) sistematizaram os principais elementos e reflexões deduzidos de pesquisas feitas em grande escala na Itália, no final da década de 90 do século XX, que almejavam destacar “indicadores de qualidade, pontos de convergência e de inovação na releitura das práticas”. São eles:

- Corresponsabilidade educacional em relação ao aluno com deficiência e o grau de colaboração entre os profissionais. Tal quesito mostra-se essencial para que se interrompa a reprodução das exclusões degradantes e de delegação de responsabilidade, especialmente com um fazer escolar baseado no ritmo e na sincronicidade (como veremos mais detalhadamente no capítulo 4). Para garantir esse senso de pertencimento do aluno junto à turma na qual está inserido, ao professor de apoio é delimitada a “corresponsabilidade educacional”, que se manifesta via colaboração “complementar, consistente e avaliável entre os profissionais envolvidos, dentro e fora da escola”. Porém, esse trabalho só é efetivado no dia a dia escolar mediante:

[...] reuniões contínuas durante o ano todo para a concepção e avaliação comum; a presença simultânea nas reuniões do professor de apoio e das figuras educacionais complementares (quando houver); a participação nos momentos de programação individualizada de todos os atores sociais envolvidos com componentes didáticos e educacionais. (PASQUALE; MASELLI, 2014, p.714)

- Uso de recursos especializados em função de um aumento generalizado de competências, para que ocorra a colaboração entre os profissionais, é indispensável a existência de espaço e tempo institucionalizados para uma reflexão sobre o papel do recurso especializado ou do apoio. Segundo Pasquale e Maselli (2014), o trabalho reflexivo sobre a percepção do professor de apoio conforme sua função, associada à reflexão da escola sobre o uso e formas de apropriação dessa função, seria capaz de promover a verdadeira inclusão de alunos com deficiência.

- Relação entre programação comum, atividades personalizadas, percursos individuais. O trabalho responsável com a elaboração do Plano Educativo Individualizado (PEI) – que, no Brasil, chama-se Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) – deve ser encarado como uma das mais importantes ferramentas, não só pelo destaque que recebe pela legislação italiana, mas por servir de projeto de trabalho que orienta o percurso do aluno com deficiência na escola. Para tanto, o referido plano precisa ser construído e apropriado de maneira coletiva para fornecer um contexto de comunidade e promover relações integradas (PASQUALE; MASELLI, 2014).

Nesse sentido, Ianes (2006) afirma que, para construir uma escolarização comum não é necessário abolir os benefícios da especialidade técnica. Diferente do que se fazia anteriormente, quando se priorizava os trâmites da normalidade ou dos conhecimentos técnicos, a função de um trabalho integrador com a educação especial requer a manutenção dessas duas correntes juntas, alinhadas, transpondo qualquer preconceção de incompatibilidade. “É o que chamaremos de normalidade especial” (IANES, 2006, p. 9).

- A colaboração entre a escola e a família é a terceira dimensão que examinamos. Ponto de destaque nos argumentos de Pasquale e Maselli (2014), as autoras sublinham que sem uma efetiva e presente participação do núcleo familiar dos discentes com deficiência no processo de integração, tal trajetória torna-se ineficiente, pois a vida familiar e suas idiosincrasias são essenciais para a construção do senso de inclusão no social. Essa noção é tão valorizada que existe uma série de formalidades exigidas por lei, perante a escola, não apenas para estimular, mas, também, para buscar meios de conscientizar a família do seu direito de participar na formulação do Perfil Dinâmico Funcional e do PEI, bem como de suas avaliações (Lei nº. 104/92).

- A relação entre o aluno com deficiência e o professor de apoio ou especializado. Existe uma forte ênfase na figura do professor de apoio que pode acarretar, especialmente quando os requisitos anteriores não são observados:

[...] risco de dar origem a situações em que se coloca uma ênfase excessiva sobre a tarefa do professor de apoio e sobre o número de horas atribuídas, reduzindo a oportunidade de identificar nele um recurso para toda a classe e criando, paradoxalmente, fenômenos que delegam a ele situações de isolamento, tanto do aluno quanto do próprio professor.

Para isso, considera-se importante não esquecer que a qualidade da inclusão se baseia na ativação de uma pluralidade de apoios humanos e materiais que fundamentam a ideia de inclusão (professores, amigos de sala, funcionários, mas também o espaço, a ajuda...). Ao mesmo tempo, tem sido considerado importante monitorar a mobilidade dos professores, evitando contínuas trocas de escolas ou a dedicação compartilhada com muitas instituições em modo concomitante, a fim de assegurar, tanto quanto possível, a continuidade de ensino; as práticas de ensino, a organização da classe e formação de professores. (PASQUALE; MASELLI, 2014, p.721)

Esse tipo de situação que destaca a figura da professora de apoio, é bastante comum em Minas Gerais, por exemplo, onde essa função não está concebida de maneira hegemônica ou sequer existente em alguns casos. Fora a relatividade que a novidade dessa função instaura, com poucas pesquisas e discussões sobre a profissionalidade daqueles que desempenham esse papel, os demais itens necessários para o trabalho colaborativo no processo de inclusão são

debatidos desde a década de 1990, na Itália, a partir da perspectiva da integração escolar, o que fomenta as instituições escolares a se reposicionarem diante dos possíveis entraves presentes no processo. Esse debate é ainda tímido, enfraquecido e, muitas vezes, inviabilizado, fazendo com que esses obstáculos fiquem fixados ao invés de proporcionar a possibilidade de impulsionar mudanças.

Os indicadores de qualidade, pontos de convergência e de inovação na releitura das práticas propostos por Pasquale e Maselli (2014) são indispensáveis para se refletir sobre o trabalho das professoras de apoio com quem conversamos. Em nossas entrevistas, ouvimos relatos das dificuldades que encontram em pontos que foram precisamente abarcados por esses indicadores.

Para se realizar uma corresponsabilidade educacional em relação ao aluno com deficiência e o grau de colaboração entre os profissionais se faz necessário a existência de proximidade e debate entre os profissionais da escola, o que na maioria dos casos é inexistente. O uso de recursos especializados para um aumento generalizado de competências requer que, em um primeiro momento, tenha havido um trabalho colaborativo entre professor regente e professora de apoio para o planejamento da viabilização da adaptação do programa comum em percursos que possam atender as peculiaridades dos alunos através de atividades personalizadas. Como essa relação entre esses professores é pouco produtiva, esse trabalho se torna prejudicado na raiz.

As escolas nas quais essas professoras atuam ainda não conseguiram proporcionar estratégias que possibilitem uma colaboração entre a escola e a família. Sem este estreitamento de laço que, em casos de alunos regulares, pode não proporcionar nenhum dano ao processo de aprendizagem, em relação aos alunos com deficiência, essa carência de troca de informações trará empecilhos ao desenvolvimento do discente. Justamente porque seu processo de aprendizagem está relacionado com toda uma rede de atendimento extraescolar que é necessária ser visualizada e apreendida pelos professores que atuam com esses alunos.

A atenção frente a esses indicadores de qualidade do apoio educacional pode ajudar as instituições escolares a avaliarem como o trabalho de inclusão tem se desenvolvido e em que pontos se pode pensar uma intervenção.

2.2 A experiência portuguesa

Segundo Sanches, Teodoro e Costa (2016), historicamente, é possível delimitar o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal em três momentos, no que diz respeito à organização de recursos para crianças com deficiência. O primeiro, sincrônico à segunda metade do século XIX, coincide com a criação das primeiras instituições para cegos e surdos do foro da iniciativa privada. O segundo, que inicia a partir da década de 1960, identifica-se por uma natureza essencialmente de ordem pública, conduzida pelo recém-criado Ministério dos Assuntos Sociais, pelo qual ocorreu a criação de centros de educação especial e também a realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, a par do amparo do Ministério da Educação. O terceiro momento, que inicia aproximadamente 10 anos depois do segundo, na década de 1970, mediante a condução do Ministério da Educação, estabelece as Divisões do Ensino Especial, abrindo terreno para o surgimento e implementação das políticas de integração escolar.

O desenvolvimento dessas estruturas percorreu uma trajetória ladeando a perspectiva assistencial e de proteção à educação, de iniciativa privada e pública, da segregação à integração. No final do século XIX, poucas instituições apropriavam-se da tarefa de educar pessoas com deficiência. Pablos (2006), em sua pesquisa de doutorado, descreve a existência de dois asilos de cegos, dois institutos de cegos e dois institutos de surdos em todo Portugal nesse contexto. Porém, a existência dessas instituições marca as duas grandes vertentes que assumiram os cuidados das pessoas com deficiência: por um lado, a assistência assegurada em asilos; por outro, a educação em institutos (PABLOS, 2006, p. 157).

Sanches e Teodoro (2006) afirma que, na década de 40 do século XX, houve a fundação do Instituto Antônio Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), que, amparado pelo Ministério da Instrução (órgão posteriormente extinto e substituído pelo Ministério da Educação), destinava-se aos cuidados e ao ensino de crianças com deficiência mental e dificuldades com a linguagem. A existência desse Instituto motivou o surgimento, em 1941, do primeiro curso de preparação de professores de crianças anormais com o intuito de formar docentes para atuarem em tal instituição, estabelecendo uma primeira tentativa de formação legalizada para a atuação no magistério de sujeitos com deficiência.

Cinco anos depois, o pioneiro instituto, já era uma referência nacional e teve suas funções redefinidas, passando a “Dispensário de Higiene Mental Infantil” para todo o território português, competindo-lhe a investigação e a orientação pedagógica dos menores

com deficiência, “assim como a formação de docentes e técnicos e o estudo nos campos médico-pedagógico e psicossocial” (SOUSA, 1998, p.181).

Em 1946, estipulou-se a criação de classes especiais no interior de escolas primárias, cabendo a essas instituições não só a condução dessas classes, mas também a formação e a capacitação dos docentes que nelas atuariam.

Ainda conforme Sousa (1998), a partir dessa data, pôde-se perceber um grande aumento das classes especiais que, em 30 anos, saltaram para 86, bem como a criação de 47 salas de apoio. No final da década de 60 do século XX, o IAACF promove a política de integração escolar em regime de salas de apoio de crianças cegas.

Já na década de 80 do século passado, o curso ministrado pelo referido instituto foi convertido nos Cursos Superiores de Estudos Especializados das Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto e, em 1989, foi extinto o IAACF (PABLOS, 2006).

Em face à falta de recursos públicos destinados à Educação Especial, movimentos associativos de pais de pessoas com deficiência nasceram com objetivo de produzir e administrar estruturas educativas para seus filhos. Assim, o primeiro centro da Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM) surge em 1965, seguindo-se a criação de outras associações com intuito semelhante.

Aproximando-se do que ocorreu no Brasil, com a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), em 1954, podemos demarcar uma diferença ao pontuar que as APAEs no Brasil foram criadas com investimento públicos, pois havia falta de espaços de acolhimento de cunho educativo e assistencial para esse público.

Em 1973, o Ministério da Educação de Portugal realizou uma Reforma no Ensino, estipulada na Lei nº. 5/73, de 25 de julho, onde, entre os objetivos gerais do Ensino Básico, refere-se ao dever de proporcionar às crianças com deficiência e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo.

Em 2 de março do mesmo ano, o Decreto-Lei nº. 45, funda a Divisão de Ensino Especial (DEE) e o Decreto-Lei nº. 44, de 12 de fevereiro é criada a Divisão do Ensino Especial e Profissional, assumindo o Ministério da Educação, pela primeira vez na história da Educação Especial, a tutela da educação de crianças com deficiência (PABLOS, 2006).

Em 1976, são criadas as Equipas de Ensino Especial (EEE), cuja estrutura era formada por professores de apoio itinerante das escolas do ensino regular. Em um primeiro momento, o ensino especial destinava-se aos alunos com deficiências motoras ou sensoriais, integrados

nas escolas e seguindo um currículo normal. As crianças com deficiência mental eram encaminhadas para as instituições de educação especial.

A partir de 1970, a Educação Especial começou a ser reformada, com o Decreto-Lei nº. 174/77, que estabelecia o regime escolar das crianças com deficiências físicas e mentais após a sua integração no sistema educativo público.

A regulamentação da integração progressiva da criança com deficiência física e mental no sistema do ensino regular foi realizada via Despacho nº. 59/79, com a nomeação da organização das classes, a integração dos alunos com deficiência auditiva e a redução de uma hora aos professores que tivessem alunos com problemas visuais nas suas classes (PABLOS, 2006).

A nova Reforma do Sistema Educativo, de 1986, com a LBSE nº. 46/86 estipula nos artigos 16º a 18º, que a Educação Especial é uma modalidade especial de educação escolar, que objetiva permitir a recuperação socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais quer do foro intelectual e afetivo, quer do foro físico.

Para Pablos (2006), a educação para as crianças com necessidades educativas especiais, em Portugal, desenvolve-se em dois momentos distintos: o primeiro anterior à lei de LBSE, em que a criança diferente é excluída do ensino regular, frequentando o ensino especial; e o segundo momento, após a LBSE, em que a escola do ensino regular engloba todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação.

Foi a partir dessa reforma que Portugal se orientou para atender as premissas do Warnock Report, modificando, inclusive, o termo pelo qual tratava as crianças com deficiência. Passa, então a nomeá-las pelo termo necessidades educativas especiais, que define toda e qualquer dificuldade relacionada com o ato de ensinar e aprender.

Com o Decreto Lei nº. 319/91, foi estabelecida a responsabilidade da escola regular em face da educação das crianças com problemas, garantindo o seu acesso à escolaridade obrigatória e à sua gratuidade, definindo as condições de exclusão de uma criança do sistema regular e as medidas adequadas ao tipo de dificuldade, substituindo a classificação baseada em decisões do foro médico pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos (PABLOS, 2006).

Já a Educação Integrada e a ideia de uma escola para todos é o que estabelece a reorganização da Educação Especial apresentada no Decreto-Lei 319/91, cujo artigo 1.º refere-se à aplicação aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário. E o artigo 2º delimita o

estatuto da política da educação especial, ou seja, roga pela adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. No artigo 11.º, considera-se o ensino especial como o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitem o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais (PABLOS, 2006).

Devido a um forte movimento estabelecido pelas agências internacionais em 1990, é possível perceber na legislação portuguesa o impacto do *Warnock Report (1978)* e da Declaração Mundial sobre Educação para todos – Declaração de Jomtien (1990), que priorizam o debate político ao redor da ideia de escola para todos. Esse contexto, associado à lei da escolaridade obrigatória (Lei nº. 35/90), estabeleceu a premissa que todas as crianças diferentes, ou não, possam frequentar o ensino regular e usufruir do apoio do ensino especial (PABLOS, 2006).

Em 9 de agosto de 1991, a Resolução do Conselho de Ministros nº. 29/91 criou o “Programa Educação para Todos” (PEPT) - acompanhando o movimento iniciado em Jomtien que enfatiza a expressão “Para Todos” - reforçando na Reforma Educativa o pleno cumprimento da escolaridade de 9 anos e o acesso a uma escolaridade de 12 anos. Conforme essa legislação, as instituições escolares devem oferecer oportunidades de aprendizagem a cada um dos seus alunos de acordo com as suas necessidades e respeito pelas suas diferenças.

Com a entrada em vigor das legislações citadas, pouco a pouco, conforme postula Correia (2003), a filosofia de educação integral para todas as crianças foi implementada em Portugal, dessa forma, enfatizando a obrigatoriedade da entrada no sistema educativo daquelas crianças que, por serem pessoas com deficiência, estavam impedidas de uma socialização escolar.

Com tal processo, os próximos passos político e pedagógico foi a adoção de medidas de compensação para garantir, do melhor modo possível, a integração daquelas crianças nas turmas do ensino regular.

A partir do Decreto-Lei nº. 319/91, começaram a efetivar-se algumas adaptações curriculares visando atender às necessidades de um público antes confinado a instituições exclusivas para o ensino especial. Para Pablos (2006), tais adaptações, que são instrumentos compensatórios ou medidas de apoio, objetivavam desenvolver as competências possíveis para cada criança, respeitando suas capacidades e necessidades individuais. Essas adaptações traduziram-se em várias medidas, das quais destacamos a:

- Adequação na organização de classes ou turmas – artigo 9º. E o

- Apoio pedagógico acrescido – artigo 10º – que consiste em apoio letivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos de caráter temporário.

Tais modalidades de medidas de apoio estipuladas pelo Decreto-Lei 319/91 destinavam-se a desenvolver e potencializar as capacidades individuais dessas crianças, de forma que, por mais rudimentares que aquelas se apresentassem antes da escolarização, permitam-lhes desenvolver competências suficientes para serem pessoas autônomas na vida adulta.

Conforme Pablos (2006), nessas condições, o discente acompanha de modo geral o plano curricular da sua turma, pelo que suas aprendizagens são naturalmente escolares, contudo as adaptações curriculares não devem prejudicar o cumprimento dos objetivos gerais do ciclo, pois são apenas pequenas adaptações que podem ser feitas ao longo do percurso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, logo que sejam consideradas convenientes e imprescindíveis para o sucesso educativo do aluno.

Estas medidas de compensação podem ser complementadas por outras, como o apoio letivo suplementar, individualizado ou em pequenos grupos, designado habitualmente por Apoio Pedagógico, tentando uma abordagem funcional das áreas do currículo regular ao qual o aluno possa ter acesso.

Para Sanches (2006), ao estabelecer a aplicação desses métodos de mediação no currículo, o Decreto-Lei 319/91 possibilita o acesso à escola regular a alunos que, em outras circunstâncias, não a acessariam, impedindo a concretização da política de uma escola para todos, em que são aceitas e respeitadas as diferenças individuais.

Para Pablos (2006), o Decreto-Lei 319/91 apresenta algumas omissões, indefinições e ambiguidades, entre outras, como referir, mas não incluir, as categorias de Educação Especial, e não operacionalizar o conceito de “situações mais ou menos complexas”.

A última década do século XX, em Portugal, foi caracterizada, assim, pelo movimento da filosofia da escola inclusiva.

2.2.1 Apoios educativos e modalidade de atendimento

Para Correia (1997), torna-se cada vez mais frequente o surgimento, nas escolas portuguesas, de crianças que, durante o seu percurso escolar, necessitam de um apoio específico que tenha em conta suas necessidades e seus interesses. Realidade essa não tão diferente da brasileira.

Para o autor, estudos apontam que, hoje em dia, uma em cada dez crianças necessita de cuidado personalizado, inscrevendo diferenças pontuais e contundentes que exigem determinadas respostas específicas, levando-as a necessitar do apoio de serviços de educação especial que poderão ser apoios educativos, terapêuticos, médicos, sociais, psicológicos, durante todo, ou parte, do seu percurso escolar com o intuito de facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, socioemocional e pessoal.

Essas intervenções devem acontecer, dentro das possibilidades, inseridas no contexto da classe regular, e devem ter por objetivo minimizar os efeitos que as particularidades que cada aluno apresenta, para que possam ser trabalhadas e incluídas no planejamento educativo de cada classe. Fazendo-se, assim, necessária uma modificação nos ambientes de aprendizagem, quer sejam acadêmicos, comportamentais, socioemocionais ou físicos, de forma que o aluno possa receber o apoio apropriado às suas capacidades e necessidades (CORREIA, 1997).

Dentro das modalidades de intervenção a serem ofertadas, o apoio educativo tem sido um dos instrumentos mais valorizados como resposta aos alunos com necessidades educativas especiais em Portugal. E, de acordo com o estabelecido no cenário político, alcança todo o sistema de educação e ensino (excluindo o Ensino Superior) e desenvolve-se com alicerce na junção dos recursos e das atividades de apoio especializado existentes nas escolas, com finalidade de promover o sucesso educativo de todos os alunos e ainda reforçando a resposta àqueles que apresentam dificuldades contingenciais.

Pablos (2006) destaca a abrangência da ideia de apoio educativo para apostar na defesa de que o professor de apoio educativo é apenas uma das estratégias que devem ser adotadas, funcionando como mediador das demais. Mas jamais sendo visto apenas como o único responsável a essa tarefa:

Entende-se por apoio educativo o conjunto das estratégias e das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram as competências, de forma a possibilitar o sucesso educativo de todos os alunos (DESPACHO nº. 1438/2005).

Para Pablos (2006), esse despacho indica que a superação das dificuldades de aprendizagem de boa parte dos alunos tem-se mostrado bastante eficaz quando o recurso a esse conjunto de estratégias e as metodologias são garantidos, buscando, com isso, a pluralização das maneiras como o currículo pode ser ofertado no quotidiano da sala de aula,

em conjunção com o professor do apoio educativo. Porém essas estratégias podem e devem ser complementadas fora do contexto escolar, sempre que se justifique sua aplicação.

Para Correia e Martins (2002), numa escola inclusiva, o papel dos apoios educativos é fundamental uma vez que irá permitir que o objeto das planificações individualizadas seja alcançado. Os apoios educativos devem ser entendidos como o conjunto de “intervenções prescritas pelas planificações, destinando-se a munir o aluno com necessidades educativas especiais com um rol de competências que possa contribuir para a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o” (CORREIA; MARTINS, 2002, p.48).

Para Pablos (2006), as intervenções especializadas de apoio educativo, com fulcro no Decreto-Lei n. 115-A/98, artigo 38º, destinam-se essencialmente a promover a existência de condições que garantam a plena integração escolar dos alunos, articulando as suas atividades com as estruturas de orientação educativa e a realidade escolar.

São considerados serviços especializados de apoio educativo os serviços de Psicologia e Orientação, o Núcleo de Apoio Educativo e outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da ação social escolar, da organização de salas de estudo e de atividades de complemento curricular. (PABLOS, 2006, p.177)

Nesse quesito, no âmbito da escola, dentro do Núcleo de Apoio Educativo, o docente de apoio caracteriza-se como um recurso fundamental na organização e gestão dos apoios educativos a disponibilizar aos alunos. A sua atuação e intervenção transitam pela organização de estratégias diferenciadas de apoio educativo existentes nas escolas e por um trabalho associativo ao professor regente, dessa forma, garantindo à criança com necessidades educativas especiais o acesso ao currículo regular e à concretização, dentro das possibilidades, dos objetivos educacionais. Em casos mais complexos, o apoio deve atuar de maneira direta aos alunos, no interior das salas de aula nas quais se encontram matriculados. Esse trabalho não é autônomo, mas colaborativo entre ele e os professores titulares de turma, junto com a família do aluno e outros profissionais, se for o caso, de modo a desenvolver estratégias que promovam o sucesso escolar (CORREIA, 1997).

As ofertas das modalidades de apoio educativo devem ter como objetivo respeitar a diversidade e as especificidades de cada aluno. O foco deve ser estabelecido em interesses, estilos cognitivos de aprendizagem, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais sendo, por vezes, necessária a implementação de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados (CORREIA, 1997).

Segundo Pablos (2006), o tempo escolar deve sofrer intervenções e apresentar elasticidade no interior de uma escola inclusiva, no sentido da observação de que cada criança é um sujeito com o seu próprio ritmo de aprendizagem e com características individuais prescritas. O professor do ensino regular, o que mais deve conhecer o aluno, tem de estar preparado e atento para observar os sinais que as crianças emitem, sendo capaz de, mediante a observação sistemática, coletar os dados, de modo a identificar as diferenças e as necessidades dos seus alunos. A autora ainda destaca que, apesar dessa primeira observação e pontuação, não é de responsabilidade ou legitimidade do professor regente, nem mesmo quando este tem formação nas áreas médicas, como a neurologia, psiquiatria e psicologia, diagnosticar seus alunos. Ele deve apenas proferir relatórios indicando a percepção de uma possível necessidade de intervenção no processo educacional da criança.

No entanto, autores como Correia (1997), Pablos (2006) e Sanches (2016), apostam a necessidade de uma formação e experiência do professor para conhecer as características individuais do aluno, no sentido de caracterizar a turma, e não ignorar determinados aspectos das vivências pessoais do aluno que são cruciais tanto para o seu conhecimento como ser humano como para o reconhecimento adequado das suas necessidades.

Para tanto, a formação dos professores deve contemplar instrumentos e metodologias que os possibilitem, sempre que algum aluno demonstre dificuldades excepcionais de aprendizagem, em qualquer momento do ano letivo, analisar a situação específica do discente, delimitando as medidas de apoio educativo a serem adotadas.

Diante do quadro descrito, o apoio educativo pode ofertar as seguintes intervenções aos casos em pauta:

Pedagogia diferenciada na sala de aula; Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; Programas de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo; Programas de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros (DESPACHO n.º 1438/2005, 2ª série 4 de janeiro).

Para que as intervenções sejam pensadas e implementadas, as peculiaridades de cada um desses alunos precisarão ser previamente identificadas pelo professor regente, levando-se em consideração as características dos referidos alunos e da turma em que estão inseridos. A partir daí as intervenções são pensadas utilizando quantas modalidades de apoio educativo forem necessárias em um suporte colaborativo entre os agentes educativos.

Todos os alunos que forem identificados com necessidades educativas especiais decorrentes de dificuldades persistentes de aprendizagem ou deficiência, conforme o Decreto-Lei 319/91, deverão ser apoiados por professores da educação especial que promoverão intervenções perenes nas atividades da criança e em suas vivências escolares.

Os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem, de caráter temporário, também são beneficiados com apoio socioeducativo, devendo ser encaminhados aos serviços especializados. Este apoio, conforme já mencionamos, pode ser desenvolvido individualmente ou em pequenos grupos, dentro ou fora da sala de aula. O apoio fora da sala de aula deve ocorrer, preferencialmente, fora do tempo letivo ou, em situações de exceção, nos momentos em que os demais alunos da turma onde estão matriculados realizam trabalhos individuais, para não se correr o risco de descaracterizar a inclusão pretendida.

A atuação dos apoios educativos no interior das salas de aula regulares ou fora delas é de fundamental importância para justificar e possibilitar uma intervenção individualizada de acordo com as necessidades do aluno. Contudo, não se deve confundir o professor de apoio com a função do professor de educação especial, que é um técnico especializado e que funciona mais como consultoria do que apoio direto (PABLOS, 2006).

Para Correia (1997), o trabalho dos apoios educativos visa à efetivação de uma filosofia de inclusão que pressupõe uma reestruturação da escola tradicional no sentido de permitir a todos os alunos uma aprendizagem que proporcione a cada um deles o estímulo e o respeito das suas diversas capacidades, interesses, características e necessidades, baseando-se na diferenciação pedagógica. Este modelo de ensino e de aprendizagem consiste nas estratégias diversificadas que se utilizam diariamente para responder à diversidade dos estilos de aprendizagem, presentes na turma.

Dessa forma, a adaptação do ensino e da aprendizagem deve sempre visar às necessidades dessas crianças, garantindo a existência de um ambiente inclusivo, no qual todas as crianças e jovens têm direito a respostas educativas. Essas são de responsabilidade da escola que deve produzi-las, flexibilizando suas estruturas para possibilitar o respeito às características individuais de cada um, o seu mundo relacional e as circunstâncias próprias do seu desenvolvimento (CORREIA, 2003).

Talvez, resida aí uma das principais complexidades da docência, que obriga os professores a enfrentar dilemas quando se lida com uma proposta de educação de qualidade para todas as crianças matriculadas nas instituições escolares. Para tanto, é importante considerar na equação da aprendizagem a diversidade das habilidades e destrezas individuais,

também, a diversidade dos meios de acesso ao conhecimento, de acordo com a pluralidade de modelos culturais, sociais ou intelectuais da nossa sociedade (PABLOS, 2016).

De acordo com Garcia (2001), vivenciamos um momento em que a diferenciação das modalidades de ensino e o atendimento às necessidades individuais de cada aluno são essenciais para a concepção de uma ação educativa eficaz. Numa escola universal que se fundamenta em uma premissa inclusiva, a diferenciação pedagógica deve ser sempre um dos critérios a serem levados em conta.

Esse ambiente que se pretende inclusivo encontra-se marcado pelos traços da heterogeneidade no interior das salas de aula, no qual os discentes exibem as diferenças entre si, no que tange às suas habilidades e estratégias de aprendizagem, do volume e natureza dos seus saberes prévios, dos seus interesses a níveis motivacionais, das suas formas de trabalhar e do modo como são capazes de gerir todo este processo (PABLOS, 2016).

Correia (1997) ressalta a importância de esclarecer a diferença entre os conceitos de diversificar e diferenciar frente ao grande embaraço no qual os docentes se encontram quando convocados a realizar essa tarefa. Embaraço esse que também testemunhamos nas entrevistas que realizamos com as professoras de apoio que participaram de nossa pesquisa.

Para o autor, diversificar é buscar variar as atividades aplicadas na sala de aula, seja pela necessidade de acessar estímulos diversos, mais dinâmicos e motivadores e que criem nos alunos o gosto de aprender, quer pelos aspectos concretos da disciplina ou da fase do processo de ensino no qual a turma trabalha no momento (CORREIA, 1997).

Já o conceito de diferenciar baseia-se na necessidade de adequar o ensino e seus instrumentos às características cognitivas do aluno (ritmos e estilos de aprendizagem) e às suas necessidades específicas. Em busca desse resultado, o docente tem de:

[...] introduzir níveis de dificuldade na mesma atividade que induzam diferentes competências e/ou diferentes saberes, ou propor diferentes actividades para diferentes alunos. Variar não é, pois, forçosamente sinónimo de diferenciação e diferenciar não exige necessariamente a variação. (CORREIA, 1997, p.73).

Assim, para executar tal tarefa, o docente precisa contemplar o requisito essencial ao desenvolvimento da diferenciação pedagógica e à elaboração de adaptações curriculares, que se caracteriza na identificação prévia dos estilos de aprendizagem existentes na turma, numa perspectiva de conhecer para intervir na educação. É apenas por meio de um processo de interpretação pedagógica do perfil da turma que o professor conseguirá se apropriar das necessidades individuais dos alunos e sobre elas intervir.

Essa escolha pelas estratégias mais adequadas, obedecendo não só aos diferentes estilos de aprendizagem que, eventualmente, compõem-na, como aos interesses específicos dos alunos, requer uma interpretação correta e atenta dos dados do perfil de uma turma. Tal habilidade interpretativa precisa estar presente na formação dos professores e é necessário que lhes ofereçam apoio educacional sempre que os casos de diferenciação pedagógica exijam elementos que eles não dominem.

2.2.2 A aposta portuguesa na perspectiva da colaboração como chave para o êxito do processo de inclusão

Para autores como Sanches (2016), Pablos (2006) e Correia (2003), a complexidade das relações sociais contemporâneas, a globalização comercial, cultural e de informações, as transformações e as conseqüentes novas exigências no campo do ensino têm exigido dos atores do campo educacional uma nova postura em que a qualificação profissional dos professores se adapte aos avanços do conhecimento científico, técnico e pedagógico, bem como às exigências de um contexto inclusivo.

A *performance* de um professor é constantemente impactada pelas mudanças sociais, exigindo-se deles a necessidade de ajustes quanto ao seu papel e às relações no interior das instituições escolares a fim de vencer os novos desafios e potencializar a qualidade da educação.

É notório que os discentes do primeiro ciclo, seja no Brasil ou em Portugal, chegam às escolas com bagagem cultural variada, experiências e formações muito diversas. Isso ocorre não só pelo viés imperativo de uma filosofia inclusiva nas instituições escolares, mas, também, pelos diferentes níveis socioculturais e condicionantes de ordem física e/ou mental, integrados na nossa sociedade (SANCHES, 2016). Cabe ao professor do ensino regular não só conviver com esta diversidade, como recorrer a um leque complexo de instrumentos e recursos para potencializar o desenvolvimento das capacidades de seus alunos, bem como fornecer alicerce para que estes desenvolvam uma boa relação com a escola, estimulando-os na aquisição dos saberes e das competências que pretende transmitir. Pablos (2006) acredita estar, justamente na compreensão dessa complexidade pelo docente, um dos principais motivos do (in)sucesso escolar.

Por conseguinte, o docente precisaria posicionar-se em uma atitude de compreensão, aceitação e ressignificação do lugar que ocupa e da complexidade de sua atuação, buscando

desenvolver as capacidades de implementação da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais de forma interativa e empática. Para Pablos (2006), essa atuação requer que o olhar para os alunos seja de aceitação, junto a uma postura de busca de compreensão, nem que para isso seja necessária uma formação adequada e permanente de forma a fluir práticas de sala de aula que promovam o desenvolvimento escolar das crianças com necessidades educativas especiais⁶.

Para Sanches, Teodoro e Costa, no artigo *Um olhar sobre a educação inclusiva*, de 2016, para atingir o objetivo educacional é necessário o desenvolvimento de uma postura de colaboração entre os atores da escola, um ajuste de vontades, conhecimentos e atitudes pedagógicas, pois só assim poder-se-á formar a resposta adequada ao problema concreto colocado por cada aluno. Essa colaboração tornar-se-ia ainda mais essencial entre os professores regentes e os professores de apoio educativo.

Para os autores, talvez, a principal dificuldade para a colaboração se assente sobre os docentes, sejam os do ensino regular, sejam os professores de apoio, no quesito que os exige desenvolver

[...] uma boa prática de trabalho em equipa/parceria, um trabalho que seja capacitante e eficiente, um trabalho em que exista uma complementaridade recíproca entre as diversas contribuições trazidas para o concreto do dia a dia, por cada um dos membros do respectivo grupo. (PABLOS, 2006)

Dialogar sobre colaboração na área da educação, especialmente quanto ao viés inclusivo, para Correia (2003), significa pensar que só com a articulação de recursos humanos e materiais se poderá encontrar uma resposta escolar educativa efetiva e de qualidade, tendo em vista que nenhum agente da educação, isoladamente, seria capaz de administrar todas as nuances que os tempos atuais exigem. Seja no quesito formação ou experiência.

Para Sanches (2016), em um contexto inclusivo, o trabalho em parceria não só se torna um paradigma desejado, como inevitável para o sucesso das ações educativas. Trata-se de uma ideia que envolve uma sociedade de indivíduos, neste caso, professores/técnicos educativos que têm como objetivo e interesses comuns o desenvolvimento educativo dos alunos com deficiência. Na educação, conforme pontua Pablos (2006), a parceria é a

⁶ Em Portugal, a legislação adotou o termo “com necessidades especiais” para se referir a crianças com deficiência ou com alguma necessidade de intervenção durante o processo educativo. Em nosso trabalho optamos por utilizar o termo “com deficiência” para nos referirmos a esses mesmos sujeitos.

colaboração entre agentes educativos, o trabalhar junto não apenas em um mesmo espaço físico, mas visando a um mesmo fim, contribuindo, assim, para a realização de um trabalho de igual responsabilidade no tocante aos vários intervenientes.

Para Morgado (2009), a parceria está ligada ao tema da colaboração. E esse tema prende-se, obviamente, a aspectos didático-pedagógicos que valorizam a aprendizagem a partir da interação, mas também a uma crescente importância da colaboração entre professores.

Já conforme Correia (1997), a colaboração é um elemento fundamental da inclusão. O autor caracteriza-a como o trabalho conjunto de dois ou mais professores, incluindo, quando necessário, outros agentes educativos com o intuito de replicar as questões educacionais que se inscrevem no cotidiano escolar. Isso quer dizer que se deve dar relevância à importância de como trabalhar em conjunto, ou seja, é importante que os elementos envolvidos na colaboração sintam que a sua contribuição é válida e que se pressuponha atingir um objetivo. Nesse contexto, Correia (2003) ainda afirma que:

A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Nesta perspectiva, a filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do professor, passando este a intervir mais directamente com os alunos com necessidades educativas especiais, ao papel do psicólogo, que deve trabalhar mais directamente com os professores e, também, ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que devem assumir participações mais activas nos processos de aprendizagem os alunos. (p.43)

Em muitas circunstâncias faz-se necessário que aos alunos com deficiências seja ofertado um conjunto de serviços especializados, fazendo-se necessário que as abordagens feitas pelos profissionais da educação, em contato com essa realidade, relacionem-se e colaborarem, sempre que possível, entre si e com outros profissionais de educação, como, por exemplo, os profissionais de outras áreas de conhecimento, como psicólogos, médicos, assistentes sociais, etc. (CORREIA, 2002).

Entende-se tal necessidade de cooperação, pois não se pode esperar que o professor possua todo o conhecimento e os saberes necessários para atender a todos os seus alunos da classe, incluindo os estudantes com deficiência. Por este motivo, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e torne-o capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa (LIPSKY; GARTNER, 1996 apud CORREIA, 2002).

Para que a colaboração se efetive, a atuação do professor de apoio e do professor titular precisa ter como centro a premissa de que a intervenção deverá ser colocada

[...] no reconhecimento e promoção das forças, competências e recursos que possam ajudá-los a concretizar os seus objetivos, criando e expandindo redes de suporte formal e informal que possam ir ao encontro das necessidades educativas especiais, com vista ao sucesso da mesma. O desenvolvimento da aprendizagem cooperativa é fruto de uma profunda relação pedagógica entre professores (não só da mesma área, como também de áreas e contextos diferentes), onde é possível uma reflexão partilhada de diferentes assuntos e possível a resolução de vários problemas existentes na sua área de trabalho (PABLOS, 2006, p. 183).

Nessa configuração, o trabalho colaborativo visa, como o que ocorre com as modalidades transdisciplinares, flexibilizar, construir e privilegiar a reciprocidade, troca e apropriação de conhecimentos entre os profissionais técnicos e outros. É também de salientar que, ao falar em matéria de cooperação num ambiente educativo, estamos pensando na relação entre alunos, professores, família e pares.

Caso se estimule, no cotidiano pedagógico, a cooperação entre os discentes é porque se acredita que tal relacionamento promova maior desenvolvimento das suas competências e conhecimentos; entre os professores, tal posição proporciona a clarificação dos conteúdos a ensinar, resolução de problemas e elaboração de atividades variadas; entre a família, promove maior ajuda no que concerne aos problemas que envolvem os alunos (MORGADO, 1999). Não é raro observar o aluno levantar múltiplas questões e contingências que só uma atitude globalizante, oriunda da colaboração de docentes, em diferentes áreas, poderá ajudar a solucionar.

Para Morgado (1999), a colaboração pode ser compreendida em duas vertentes: cultura de colaboração ou de colegialidade artificial, sendo a primeira caracterizada por espontaneidade, voluntariado, orientação para o desenvolvimento; e a segunda diferencia-se da primeira por ser objeto de regulação administrativa, compulsiva e orientada para a execução, ou seja, uma funciona essencialmente como colaboração; e a outra, como uma colaboração imposta.

Para Sanches e Teodoro (2006), é possível perceber que, nas escolas contemporâneas, as interações de professores de ensino regular e professores de apoio educativo aproximam-se mais da perspectiva da ideia de colegialidade artificial.

No entendimento de Mosquera (2000), por sua vez:

A colaboração entre os docentes e a colegiabilidade, como componentes da sua competência profissional, têm adquirido, rapidamente, o significado de uma nova ortodoxia dos processos de mudança e inovação na escola. Considera-se que a colaboração translada o desenvolvimento profissional dos docentes mais além dos reduzidos e locais horizontes do individualismo e isolamento, da dependência dos especialistas externos, onde os docentes podem aprender, uns com os outros, a partilhar suas experiências, temores e pensamentos. (MOSQUERA, 2000, p. 97)

No sistema de ensino português, as leis legitimam a fundamental necessidade da colaboração entre os profissionais da educação, como o artigo 10 da Lei 319/91:

Artigo 10º:

h) Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e ensino.

n) Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na detecção da existência de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais.

o) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente. (PORTUGAL, 1998)

Conforme ressalta Ausloos (1991, p. 237), colaborar (envolver-se) “é trabalhar em conjunto [...] com as nossas competências, valores e responsabilidades respectivas”. Little (1990 apud MENEZES, 2004) assume que as interações desses profissionais são geradoras de uma compreensão mais profunda das suas práticas mediante a reflexão que é proporcionada e com efeitos sobre a ação diária dos professores.

O resultado da atividade reflexiva fornecerá dados de uma natureza essencialmente interpretativa para serem usados nas fases de análise da construção do conhecimento conjunto resultante, processo que só funcionará se os participantes estiverem motivados para ele e quiserem mudar, criando um ambiente de confiança entre si. Saraiva e Ponte (2003) compreendem a reflexão como um questionamento sistemático dentro da prática de cada professor para melhorar e aprofundar a compreensão que cada um tem a respeito dela.

Hargreaves (1998) pontua as potencialidades das relações colaborativas e colegiais como estratégia de desenvolvimento dos professores, essencial à construção de um saber sistémico e operante dentro de escolas efetivamente inclusivas. Para o autor, a colaboração promove um “desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (HARGREAVES, 1998, p.209).

A colaboração parece ser, também, uma resposta compensadora face aos problemas que a sociedade pós-moderna em que vivemos – muito volátil e rápida nas mudanças que

opera – vai colocando para a escola. Essa resposta segue a linha que outras organizações sociais vão estipulando em face de problemas da mesma índole.

Atualmente, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das empresas e das outras organizações em geral. A colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas. (HARGREAVES, 1998, p.19).

Boavida e Ponte (2002) argumentam, também, sobre a diferença entre colaboração e cooperação, tendo como base o estudo etimológico das palavras *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar), raízes dos termos colaborar e cooperar. Para eles, “operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem-definida”, enquanto “trabalhar é desenvolver atividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, refletir, formar, empenhar-se” (BOAVIDA; PONTE, 2002, p.46).

Ao postular que se trata de um processo que envolve pessoas de diferentes contextos e com diferentes vivências e experiências profissionais, trabalhando conjuntamente, como iguais, tendo em vista benefícios mútuos. Nesse viés, a colaboração é uma relação em que os sujeitos se implicam em trabalho conjunto como pares, e não numa relação hierárquica, em que uma das partes pode utilizar a outra, ou pelo menos o contexto da outra, para a construção de seus saberes e saídas.

A colaboração produziria vários princípios que Boavida e Ponte (2002), esquematizaram da seguinte forma:

- A colaboração é um processo criativo contínuo que envolve a construção de um resultado, sempre em evolução, no interior de uma matriz sempre em mudança. Não pode ser visualizada ou entendida como um evento estático, nem como uma trajetória formalizada para se concretizar um objetivo específico. Tão pouco é um fim em si mesmo.

- A mudança continuada é essencial para a colaboração.

- A diversidade para ser construtiva deve ser concebida positivamente. As diferenças internas podem ser construtivas e produtivas; podem despertar para modos alternativos de ver e de viver que sejam libertadores. Tensões internas e diversidade podem ser mesmo essenciais para a qualidade e integridade do todo.

- Processos como conversar e narrar, tradicionalmente julgados como improdutivos, são considerados, na colaboração, trabalho significativo e construtivo.

- A confiança e o compromisso são essenciais na postura dos sujeitos envolvidos em tarefas colaborativas, tornam-se fatores poderosamente construtivos, pois a colaboração coloca os participantes perante a vulnerabilidade e as potenciais pressões de mudanças profundas.

Para Boavida e Ponte (2002), a qualidade da colaboração entre profissionais promoveria o desenvolvimento dos padrões de desempenho e, conseqüentemente, proporcionaria mais segurança no que tange às suas capacidades, contribuindo para uma importante base de apoio aos processos de mudança.

Assim, o professor de apoio educativo e o professor regente de turma, ao colaborar entre si, conseguiriam colher e produzir informações relevantes à turma, a outros profissionais de educação e aos pais. Conseguiriam implementar abordagens que possibilitariam às crianças aprenderem em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria, promovendo comportamentos de interação social de todos os alunos para que, dessa forma, ajudem o aluno com deficiência a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte do grupo e, posteriormente, parte da comunidade (SANCHES, 2016).

Seria também importante que o professor de apoio e o professor regente mantivessem um contato assíduo com as famílias dos alunos, principalmente com as famílias daqueles que mais necessitam de uma articulação de estratégias inovadoras, no sentido da conjugação de esforços para melhorar as aprendizagens dos alunos em questão (PABLOS, 2006).

A parceria estendida entre pais e agentes educacionais é vista como fundamental para a construção de um debate sobre as melhores formas de intervenção, possibilitando o surgimento de condições de aprendizagem inovadoras e eficazes resultantes de uma abordagem que possibilite a construção dos processos de aprendizagens formais e informais que desejam para os seus filhos.

Se basearmos-nos em toda essa linha de pensamento, a intervenção isolada do professor de apoio, ou de qualquer outro agente educativo com a criança não teria sentido, porque contraria as premissas de uma construção que, por si só, requer uma abordagem coletiva para produzir resultados positivos na inserção social e no desenvolvimento cognitivo.

Nesse modelo, além do incentivo e apoio às relações entre os profissionais no interior da escola, a colaboração deve ser estreitada também com a comunidade, no sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais. Designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos, como afirma Correia (2002).

Dessa forma, tanto as teorias portuguesas quanto as italianas convergem no pensamento de que apesar da qualidade da educação ser um desafio para os professores, esse desafio não pode funcionar como fator desestabilizante ou impeditivo para que se busque estratégias de ação. Seja pela via dos indicadores de qualidade de Pasquale e Maselli (2014) ou em uma aposta que mire numa estruturação e estímulo ao trabalho colaborativo, faz-se necessário abraçar uma postura de determinação para otimizar a qualidade do trabalho das professoras de apoio e dos demais membros da comunidade escolar, para que se consiga responder aos diferentes e complexos desafios propostos a todos.

As entrevistas que fizemos apontam para o quanto esse lapso de colaboração, especialmente entre professor regente e professora de apoio, impactam e merecem nossa atenção. Talvez pelo fato de que a execução de sua função está diretamente ligada ao trabalho que a professora regente realiza, pois a criança é aluna de uma determinada turma, que está aprendendo um determinado conteúdo, de uma determinada maneira, sob a responsabilidade oficial da professora regente a quem deve auxiliar na adaptação e aplicação dos materiais didáticos. Ou, ainda, pelo fato de que é com essa professora que as crianças interagem diariamente na escola, ocupando o mesmo local de trabalho e convivendo a maior parte do tempo.

A maioria dos exemplos narrados pelas professoras de apoio entrevistadas confirma o quanto o quadro relacional sinaliza para a necessidade de uma intervenção.

Para Manuela, a relação com a professora regente é marcada por desencontros, rejeições e disputas, gerando intenso mal-estar e dificultando qualquer possibilidade de trabalho colaborativo.

“Uma vez uma professora me recebeu na sala dela como assistente. O professor de apoio não é uma assistente, ele é um professor como o outro professor regente. Só que deveria existir uma parceria entre esses dois professores, que não é clara para eles. Porque eles nos veem como ajudantes. Eles nos veem como suporte na sala de aula para eles. (...) Então eu acho que o professor regente ele tem que ter um curso, uma atualização, ele tem que ter claro na mente dele que o professor de apoio é um professor também.” (Manuela)

Por sua vez, Dora narra:

“A primeira professora que eu peguei. Eu entrava muda e saia mais muda ainda. Ela não me ajudou em nenhum momento, sempre me criticando. Me puxando para baixo. Ela tratava os alunos de inclusão⁷ como se fossem meus e o resto da sala dela. Quando eu ia conversar sobre atividades ela falava que eram fracas, mas não

⁷ “Alunos de inclusão” é um termo pejorativo que ouvimos algumas professoras dizerem para se referirem a crianças que trazem em si alguma questão que dificulta a aprendizagem, sejam características biológicas, comportamentais ou cognitivas.

ajudava a pensar em outras, sabe. Depois de um tempo tudo que eu fazia ela nem via e falava assim: o que você fizer está bom.” (Dora)

Viviane conta que, nos quatro anos em que atua como professora de apoio, em dois anos teve desentendimentos graves com as professoras regentes. Desentendimentos que necessitaram da intervenção da direção para serem apaziguados. Em um desses casos o aluno foi até trocado de sala para que ela não precisasse ficar com a outra professora.

“Ela me perseguia. Se eu saía da sala com o aluno quando ele ficava agitado, eu avisava a ela. Ai, passava um tempo, estava todo mundo da escola me procurando dizendo que ela tinha dito que eu havia sumido com a criança. Ela falava que eu queria pegar o lugar dela. E não fazia nada pelo meu aluno, nada. Ela não trazia um material para ele. Se não fosse eu resolver trabalhar sozinha, o menino estaria jogado lá por ela”.

A professora de apoio continua:

“Eu acho que elas ficam com medo da gente. Você pensa bem, somos professoras dentro da sala de aula delas, vendo tudo que elas fazem (...) Então somos testemunhas. Elas têm medo da gente falar qualquer coisa. Porque você sabe que professor faz coisas erradas o tempo todo. Enrola... Não corrige para casa... xinga aluno...Teve um dia que peguei meu celular para ver uma mensagem e a professora falou assim assustada: ‘O que você está fazendo com o celular?’ Eu falei ‘Uai, vendo as mensagens’. Ai ela falou: ‘Não pode usar celular na sala de aula!’ Eu ia responder que ela usava o tempo todo, mas não quis brigar na frente das crianças.”

As professoras também contam que as colegas regentes afirmam que elas “*não fazem nada*” (Dora), “*que quando crescerem querem ser que nem ela*” (Maria), “*isso é que é trabalho bom*” (Viviane). Ou que quando estão reclamando de cansaço, ou dificuldades, elas falam: “*Imagina eu que tenho 29 alunos a mais que você...*” (Susana).

Acreditamos que possa existir uma visão de que as professoras de apoio, por lidarem com crianças que são marginalizadas e estigmatizadas no interior da escola, acabam refletindo uma ideia de que os trabalhos específicos que desenvolvem com os alunos assistidos não têm importância, relevância e mesmo, finalidade. Pois o progresso dessas crianças pode continuar discrepante se comparado aos moldes tradicionais dos demais. Tais julgamentos, que ocorrem em vários contextos determinam a qualidade das relações que os outros sujeitos da comunidade escolar mantêm com elas e com as crianças com deficiência.

Diante desse aspecto, a estruturação de uma proposta de um trabalho colaborativo, que não seja delegada a apenas um ator educativo, mas que perpassa toda a comunidade escolar pode, com o tempo, reposicionar esse olhar enrijecido que se tem dos alunos com deficiência e das professoras que com eles trabalham.

Talvez as respostas que buscamos perpassem, em alguma instância, justamente a colaboração entre os pares, como entendem os autores portugueses e italianos. Faz-se urgente frisar, portanto, a importância da colaboração e do trabalho de parceria dos profissionais de educação, procurando, com isso, remodelar o seu papel/função, bem como os processos de formação inicial e continuada dos professores (Sanches, 2016)

2.3 A experiência brasileira

Para pensarmos o surgimento do cargo de professor de apoio, alguns documentos merecem destaque para que possamos refletir sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Especial e suas implicações no cotidiano educacional, especialmente quando pensamos nas diversas modalidades de atendimento que foram constituídos e aprimorados ao longo dos anos. Nessa perspectiva, destacamos, especialmente:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)
- Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº. 17, de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a)
- Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b)
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)
- Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b)
- Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a)
- Parecer CNE/CEB nº. 13 de 3 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b)
- Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a).

Poderíamos citar, em termos federais, a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência n. 13.146, de 2015, mas o texto não aborda o professor de apoio, apenas fala em profissional de apoio, cuja exigência mínima para atuação costuma ser ensino médio, diferente do que ocorre em Minas Gerais onde existe a obrigatoriedade de formação em licenciatura mais capacitação na área da comunicação alternativa e tecnologia assistiva. Há outros documentos anteriores e posteriores a 2011, mas são, também, relativos aos profissionais de apoio, como a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 e a Lei nº 12.764/2012,

que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Januzzi (2012), no Brasil, o suporte às pessoas com deficiência iniciou por volta da metade do século XIX, especialmente graças aos serviços ofertados pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos (mais tarde, renomeado de Instituto Benjamin Constant - IBC), em 1854, e pelas atividades do recém-criado Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos (posteriormente, renomeado de Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES), em 1857. Essas instituições, diretamente submetidas ao poder público, buscaram ofertar aos seus discentes ensinamentos especializados fundamentais.

As marcas da ideologia de uma educação mais acessível para as pessoas com deficiência só iriam surgir no Brasil muitas décadas depois. Com isso, nesse momento histórico, a educação das pessoas com deficiência ocorria de maneira dependente das iniciativas individuais e particulares, em instituições apartadas do ensino tradicional destinado ao público não considerado especial.

Apenas a partir da terceira década do século XX, com o Brasil apresentando uma sociedade civil mais organizada e graças ao impulso dado pela tardia industrialização que batia às portas das grandes cidades, a preocupação pela escolarização dos sujeitos considerados com deficiência começou a ser debatida, mesmo que ainda restrita aos círculos das organizações educacionais especializadas.

Bueno (2004) afirma que nesse contexto quase todo o atendimento era feito por instituições associadas a ordens religiosas. Essas organizações atribuíam uma característica assistencial e filantrópica ao serviço prestado a esse público, o que reforçava a associação de que trabalhar com pessoas com deficiência e suas deficiências eram questões diretamente relacionadas ao ato da caridade.

Apenas uma quase ínfima porcentagem desse tipo de atendimento acontecia nas instituições escolares públicas. Porém, o atendimento era realizado prioritariamente para pessoas com deficiência mental em classes especiais, os demais casos de deficiências eram atendidos pelas demais instituições provadas (BUENO, 2004).

Kassar (2011) narra que, apesar de mais de dois séculos transcorridos com ensaios e trabalhos voltados para a educação especial, foi somente com a publicação da LDBEN nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que ela se tornou uma modalidade de serviço educacional previsto por lei. No entanto, a Lei reforça e oficializa a já existente parceria público-privada ordenando que o processo educacional de discentes com deficiência

precisava acontecer em classes especiais e, para os que apresentassem deficiências mais severas, recomendava-se atendimento exclusivo em escolas especializadas filantrópicas.

Vaz (2015) observa que a educação especial, fruto desse emaranhado histórico, desde a instauração do atendimento aos discentes com deficiências nas escolas regulares, com as classes especiais, não abandonou ou buscou substituir, nos espaços públicos, a atuação dos professores de educação especial. Tal fato só foi corrigido pela LDBEN nº. 9.394/96, que preconizou a coexistência dos trabalhos realizados nas escolas públicas e privadas, mas ela o faz reforçando que a matrícula deveria ser feita, sempre que possível, na rede regular de ensino. Kassar e Oliveira (2000) pontuam, nesse sentido, que a grande novidade dessa Lei foi o desenho de um profissional de apoio especializado destinado aos alunos que fossem alvo da educação especial na escola regular.

A LDBEN nº. 9.394/96 não só defende a educação especial como modalidade de ensino como orienta que a mesma seja oferecida tanto na rede pública quanto na privada, podendo essa oferta partir de instituições regulares ou especiais.

Segundo Vaz (2015), na LDBEN nº. 9.394/96, foi consagrada a compreensão de que é garantido uma maior eficácia, progresso educativo e conhecimento possível de ser construído quando o atendimento é feito de maneira especializada e específica para cada tipo de deficiência. Foi essa ideia que flexibilizou uma possível política de matrícula de todos os alunos com deficiências nas escolas regulares, ampliando assim os vários locais e contextos com os quais os professores de educação especial podem atuar.

Com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu-se uma proposta política que iria marcar a história da educação especial no Brasil, ao iniciar o processo de se pensar em um sistema de ensino inclusivo. Via Ministério da Educação (MEC), as políticas passaram a estimular a matrícula e inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, independentemente do tipo e da natureza do atendimento que cada aluno precisaria receber. (BRASIL, 2008a).

Vaz (2015) afirma que esse documento foi apreendido pelos estudiosos da área como uma descontinuação entre formas de se pensar a educação especial no Brasil. Passamos de um conceito que destinava a educação especial a uma espécie de ensino substitutivo para uma ideia de ensino essencialmente inclusivo e igualitário a todos. A proposição política de 2008 situa a Educação Especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil e não mais como modalidade de ensino paralela à educação comum.

Segunda Kassar (2015), tal concepção não passou imune a conflitos explícitos de visões e paradigmas sobre a educação especial. Enquanto um segmento composto por membros das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e demais organizações similares objetivavam o reconhecimento e a valorização de seu saber, atuação e estrutura como uma área específica e essencial a educação especial; o governo, representado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), enunciava ser essa nova concepção a mais alinhada com os percursos de todos os demais países que estavam tentando implementar o que rogava a declaração mundial sobre educação para todos (UNESCO, 1990).

Vaz (2015) pontua que tal conflito foi estimulado pela história de um modo de fazer educação especial no Brasil que é marcada por uma espécie de privatização do atendimento aos alunos dessa modalidade, uma vez que a manutenção dos serviços em instituições especializadas, inclusive com o apoio técnico e financeiro do poder público. Nesse mesmo sentido, Meletti (2008) acentua que:

[...] o estabelecimento desta convivência ambígua entre o público e o privado legitima as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação desta população. A contrapartida do Estado se materializa por meio de auxílios técnico e financeiro e de incentivos fiscais com a isenção e redução de impostos. Isto está expresso na legislação e nos documentos oficiais que regem a educação especial brasileira. (MELETTI, 2008, p. 2).

Esse tenso debate permanece ativo até os dias de hoje, quando argumentos favoráveis e contrários à política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) são levantados.

Toda essa situação – juntamente à pouca qualificação dos profissionais que trabalham com o AEE, a falta de espaço para debates e amadurecimento de projetos no interior das instituições educacionais e o estigma que as pessoas com deficiência carregam em nossa sociedade - talvez, seja um dos motivos para que a legitimidade e a capacidade de uma escola regular em acolher alunos, antes alvos de instituições especializadas, seja questionada.

Para Vaz (2015), esse embate em busca da legitimidade do *locus* de atuação da educação especial desnuda outro conflito que envolve a própria concepção de educação especial, que – na realidade das instituições escolares – transita entre a modalidade do ensino regular e no atendimento na sala de recursos multifuncionais. Tais concepções vêm sendo destacadas na documentação que trata dessa matéria.

O Decreto nº. 7.611 (BRASIL, 2011a), publicado durante o governo de Dilma Rousseff, baseado no artigo 1º da LDBEN de 1996, voltou a permitir a matrícula dos alunos

com deficiências nas escolas especiais, mesmo que em caráter extraordinário, devido ao grau e ao comprometimento da deficiência.

Nesse mesmo ano, o governo, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicou a Nota Técnica (NT) nº. 62 (BRASIL, 2011b) com o intuito de amenizar as críticas de que teria recuado na proposta de “inclusão” de todos os alunos nas escolas regulares e explicar que a intenção da Educação Especial na perspectiva inclusiva continua em vigor.

Vaz (2015) salienta que, mesmo com a explicação da nota técnica que afirma que a mudança estabelecida visava apenas complementar os preceitos da educação especial na perspectiva inclusiva,

[...] ao considerarmos que a EE é fortemente demarcada por disputas e que, mesmo com a proposta de incluir todos os alunos na escola regular, não deixou de existir como um *continuum* de serviços e alternativa às escolas comuns, é importante salientarmos como essa modalidade de ensino instituiu-se em cada tipo de atendimento proposto pela política de EE durante os anos de 2001 a 2011, pois é nesses espaços que, supostamente, os professores de EE atuam e desenvolvem seu trabalho. (VAZ, 2012, p.170)

Outro ponto de importante relevância para nossa pesquisa se inscreve justamente no objetivo de as políticas públicas destinadas à educação especial na perspectiva inclusiva destacarem o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares, estabelecendo os elementos dessa modalidade de serviço, os requisitos de formação dos profissionais que atuarão nele e as demandas destinadas ao sistema de ensino. Mesmo em sentido contrário à LDBEN nº. 9.394/96, a partir de 2008, a ideia desenhada pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi o norte que estabeleceu a proposta de que o AEE deveria ser complementar e/ou suplementar ao ensino comum.

É importante, aqui, destacar que a política de 2008 se centra frontalmente na questão do AEE como suporte para a escolarização. Esse ponto é problematizado por inúmeros pesquisadores da área, como Kassar (2012), Januzzi (2012) e Vaz (2015).

Entretanto desconfiarmos que, mesmo gozando dessa centralidade, a inserção da figura do AEE nas escolas brasileiras é recente e recebe especificações e características distintas em cada localidade (como vimos nas discrepâncias entre as escolas municipais de Belo Horizonte e as escolas estaduais de Minas Gerais). Ainda não conseguimos refletir sobre a experiência

concreta desses profissionais nos interiores das escolas, nos processos que eles atuam e nos resultados que colhem.

É justamente esse hiato que nos faz lançar mão das experiências italiana e portuguesa para nos ajudar a refletir sobre quais passos já podemos garantir na construção de uma melhor inserção desse profissional de AEE nas instituições escolares.

2.3.1 A Educação Inclusiva e a herança do estigma das classes especiais nas escolas regulares

A educação especial é um campo de saberes e práticas endereçadas a sujeitos que manifestam especificidades no campo sensorial, físico e mental. O termo inclusão (do inglês, *inclusion*) passa, especialmente a partir da última década do século XX, a ser adotado com maior frequência, em publicações da área da Educação Especial, especialmente nos Estados Unidos e na Suécia. Para Rahme (2013), a partir da segunda metade da década de 1900, o termo se mostra ainda mais fortalecido devido às declarações internacionais que apresentam, com destaque significativo, o viés de uma proposta educacional inclusiva destinada, num primeiro momento, a alunos com deficiência (RAHME, 2013).

O termo inclusão, especialmente a partir da última década do século XX, começou a ser adotado com maior frequência em publicações da área da Educação Especial dos Estados Unidos e da Suécia. Para Rahme (2013), o termo se tornou ainda mais forte por volta de 1994, quando a circulação da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresenta, com destaque significativo, o viés de uma proposta educacional inclusiva destinada, num primeiro momento, a alunos com deficiências, mas que se tornou um impulso para um pensamento mais amplo em todo campo educacional.

Internacionalmente, as diretrizes educacionais propostas não se sustentam mais apenas nos paradigmas da educação especial, “nem mesmo aquela da integração progressiva das crianças ‘problemáticas’ nas estruturas regulares, mas, de forma muito mais radical, aquela da ‘educação inclusiva’ ou da ‘educação para todos’ nas estruturas educativas”, ou seja, nas turmas precisamente destinadas a todos (PLAISANCE, 2011, p. 269).

Com o passar dos anos, o uso da terminologia se tornou mais amplo, impulsionando uma demanda direcionada aos sistemas de ensino “no sentido de garantir escolarização e

pertencimento social para todo aluno, independentemente de seus atributos individuais e sociais” (RAHME, 2013, p. 97).

Rahme (2013) elenca vários documentos internacionais que são marcos importantes no desenvolvimento e fortalecimento da proposta inclusiva. Documentos que orientam os países conveniados a se comprometerem com a adoção de um conjunto de medidas em favor de processos educativos mais igualitários e abertos às diferenças. Em especial, a autora destaca a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Salamanca (1990), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção de Guatemala (1999), e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Convenção de Nova Iorque (2006). Tal movimento configurou-se, de acordo com a autora, em um processo de “internacionalização de direitos” no qual ocorre uma “afirmação positiva do direito à diferença sob a égide de uma generalização em lei” (CURY, 2005, p.36).

Em relação ao Brasil, país signatário da maior parte desses documentos, Kassar (2011) observa uma expressiva relação de contradições e disputas, entre o que é proposto pelas agências internacionais e o que é transformado em termos de políticas educacionais. No caso, uma clara escolha por uma educação especial no viés de uma educação inclusiva e a “manutenção da lógica das classificações já tradicionalmente presente nesse campo desde sua origem” (NABUCO, 2010, p. 66-67)

Tal histórico tem profundo efeito na herança do estigma das classes especiais nas escolas regulares. Segundo Vaz (2015), as classes especiais são caracterizadas por elementos que se tornaram comuns como uma oferta de serviço segregadora, delimitada em sua atuação a especificidade da deficiência. Elas foram estabelecidas como uma saída para suprir uma demanda de atendimento especializado a alunos com deficiência na rede pública de ensino.

As classes especiais parecem ser apenas mais um estágio da segregação e exclusão replicado no interior das escolas regulares, tendo pouco servido para aproximar os seus alunos dos demais alunos da instituição. Na realidade, sua existência atendia muito mais à finalidade de excluir os alunos que não se adequavam às expectativas a eles projetadas do que como procedimento para trazer indivíduos com deficiência para a escola.

Ao citar um levantamento que fez em pesquisas da década de 1990, Vaz (2015) aponta que as classes especiais eram praticamente inexistentes em instituições de ensino privado, mas que, nos programas públicos estaduais, as classes especiais eram a forma de atendimento hegemônica prestada aos alunos da EE na rede pública. Fundamentada nessa perspectiva, a

autora roga que, com a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), a classe especial foi perdendo força para a matrícula na sala de aula comum e para o AEE nas escolas regulares.

A partir de indicadores sociais levantados no período que compreende os anos de 1997 a 2006, Meletti e Bueno (2010) investigaram o estilo de escolarização ofertado às pessoas com deficiência no Brasil e apontaram como conclusão que:

Houve uma diminuição praticamente constante das matrículas em classes especiais (com exceção dos anos de 1999, 2002 e 2003, com pequenos acréscimos em relação ao ano anterior), mas, em compensação, um aumento significativo das matrículas em escola especial, muito superior à queda da primeira: crescimento de 56.353 matrículas em escolas especiais, de 1998 a 2006, contra uma diminuição de 9.191 em classes especiais, no mesmo período. (MELETTI; BUENO, 2010, p. 9).

A classe especial, que era tida como estratégia de atendimento da educação especial na escola regular, cedeu espaço, no discurso político, para a promoção do atendimento educacional especializado como forma de inserir a EE na rede regular de ensino.

A Política nacional de educação especial, na perspectiva inclusiva (2008) se colocou na tentativa, justamente, de modificar a forma como se praticava a educação especial nas escolas regulares. A partir dessa perspectiva, os alunos com deficiência seriam matriculados nas escolas regulares, em turmas regulares e receberiam, como resguardo de sucesso, o atendimento educacional especializado nas salas de recursos.

As principais características das intervenções educacionais promovidas nessas salas envolvem uma abordagem que visa atender às exigências legais ao identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade

[...] que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.16)

O atendimento educacional especializado – que também dará ensejo para a criação da figura do professor de apoio na política pública educacional do estado de Minas Gerais – no contexto da visada política, incorpora e assume a responsabilidade pela condução de trabalhos complementares que possibilitem aos alunos com deficiência receberem atenção às

especificidades que o atendimento requeira, dessa forma, auxiliando no processo de aprendizagem na sala de aula comum.

O Decreto nº. 6.571/2008 estabelece as especificidades da função do atendimento educacional especializado e define se deverá ser ofertado nas escolas públicas regulares. O decreto estabelece esse apoio como sendo de natureza suplementar e/ou complementar ao ensino regular, exercido por profissional devidamente preparado em salas próprias no interior das instituições, no contraturno no qual o aluno está matriculado.

O local onde o atendimento educacional especializado deve ser realizado tem como espaço as chamadas salas de recursos multifuncionais. Reguladas pela Portaria Normativa nº. 13/2007, essas salas são idealizadas em espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. As tarefas e as ações a serem ofertadas nesses espaços, visando propiciar a transição das escolas regulares em instituições inclusivas, concentram-se no trabalho realizado e no atendimento oferecido por um professor especializado e realizado na sala de recursos multifuncionais (SILVA, 2008).

Para autores como Silva (2018), Meletti (2008), Kassar (2012) e Ropoli (2010), tal espaço pedagógico que constitui a sala de recursos não pode ser tomado ou confundido como local direcionado ao reforço escolar, ou à superação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, que será realizado na sala de aula onde o aluno está matriculado. Esse trabalho deve preservar características específicas do ensino especial, que não se aplicam, nem intentam, a substituir o ensino comum.

Nesse mesmo sentido, Vaz (2015) sinaliza que, para que se garantam as exigências da proposta inclusiva, as salas de recurso devem constituir-se em espaço onde os professores lançam mão das mais diversas opções possíveis para que o discente concretize a aprendizagem, ou seja, a utilização de técnicas e recursos existentes para a superação das características das deficiências. É de responsabilidade do professor de AEE, depois do estudo de cada caso que acompanhe, elaborar o plano de desenvolvimento individual – PDI, no qual explicita a seleção de recursos, equipamentos e apoios ideais para o trabalho que visa eliminar as barreiras que dificultam o aluno acessar o que lhe é ofertado na sua turma da escola comum, “garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades” (VAZ, 2012

, p.176).

Vaz (2012) compreende que, por meio desse decreto, ocorre a materialização no sistema educacional da concepção de que a educação especial não tem mais caráter substitutivo, ao invés disso, reveste-se de uma substância complementar e/ou suplementar nas escolas regulares, pelas salas de recursos multifuncionais e perante a atuação do profissional de AEE.

Justamente por se caracterizar como uma experiência nova, tanto pelo viés da concepção legal da política pública quanto na realidade da prática escolar, ainda não encontramos limites seguros definidos, no campo brasileiro, onde o pensar e fazer da Educação Especial se distingue da prática e das concepções do atendimento educacional especializado

Em Minas Gerais, onde foi criada a função de professora de apoio junto ao professor de AEE e as salas de recurso, a questão posta se torna ainda mais complexa, pois esses dois agentes educativos, que buscam articular a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, apresentam funções distintas, porém congruentes e, às vezes, semelhantes, dentro do atendimento educacional especializado. Isso torna os limites e concepções entre essas duas atuações ainda mais próximas e indefinidas.

As experiências italiana e portuguesa, que contam com um tempo maior de existência e reflexão sobre suas próprias questões, desencontros e acertos, podem nos ajudar a não só compreender o que é essencial e característico do atendimento educacional especializado nas escolas regulares, mas nos fornecer elementos para compreender a construção de uma profissionalidade docente das professoras de apoio seja constituída e reconhecida.

2.4 Sistematização das experiências educativas e o trabalho colaborativo

Alguns pontos em comum e algumas divergências podem ser traçadas a partir dos debates que realizamos acerca do movimento histórico da Educação Especial até a Educação inclusiva. Destacamos que, nos países estudados, transformações importantes sucederam a partir da década de 1970 no que concerne ao acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à escola comum e na concepção da forma como o trabalho docente deve ser pensado para que se atenda essa finalidade.

Se na Itália, a promulgação da Lei de 1977 determinou a exclusão das escolas especiais e das classes diferenciadas, em Portugal a regulamentação da integração progressiva

da criança com deficiência física e mental no sistema do ensino regular se efetivou, após uma longa caminhada, via Despacho nº. 59/79, com a nomeação da organização das classes, a integração dos alunos com deficiência auditiva e a redução de uma hora aos professores que tivessem alunos com problemas visuais nas suas classes (PABLOS, 2006).

No Brasil, segundo Rahme (2013), a perspectiva integradora que já mostrava seus traços desde 1961, por meio da LDBN no 4.024, marca uma peculiar contradição, justamente por haver uma ampliação importante dos serviços especializados, paralelos à escolarização comum, durante toda década de 1960.

Em ambos os países, é visível na legislação pós década de 1970, o aparecimento de um discurso que expressa uma preocupação com a constituição de um trabalho docente que possibilite a construção de uma visão sistêmica em torno da educação. Para tanto, o trabalho colaborativo surge como aposta no intuito de que toda comunidade escolar (aqui entendida como administração pública, escola, docentes, família e alunos) trabalhem juntos – cada um de acordo com sua competência – a fim de que as intervenções possíveis possam ser elaboradas no percurso acadêmico de todos os alunos.

O trabalho colaborativo descrito nas legislações desses três países apresentam traços comuns que podem ser condensados, como aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses (PARILLA, 1996 apud SÁNCHEZ; HERRERO; RODRÍGUEZ, 1999).

Nesses países há uma aposta na parceria entre agentes educativos, onde o trabalhar juntos não se limite apenas a um espaço físico, mas vise um mesmo fim, contribuindo para a realização de um trabalho de igual responsabilidade no tocante aos vários intervenientes. Assim, a parceria está ligada ao tema da colaboração. E esses temas, obviamente, intercalam-se a aspectos didático-pedagógicos que valorizam a aprendizagem a partir da interação, mas, também, a uma crescente valorização de práticas colaborativas entre professores e demais integrantes comunidade escolar (MORGADO, 2009). Dessa forma, a colaboração é um elemento fundamental para o êxito do processo inclusivo.

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com

os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

É importante salientar, assim, que nesses três países tornou-se, cada vez mais frequente o aparecimento de crianças que, durante o seu percurso escolar, necessitavam de um apoio específico que considerasse suas necessidades e seus interesses. Especialmente as crianças que foram conduzidas das escolas e classes especiais para as ditas escolas regulares demonstraram certa necessidade de cuidado mais personalizado, inscrevendo diferenças pontuais e contundentes que exigiam determinadas respostas específicas. O apoio de serviços de educação especial, seja como apoios educativos, terapêuticos, médicos, sociais, psicológicos, durante todo ou parte do percurso escolar dos alunos com deficiência cumpre o intuito de facilitar desenvolvimento acadêmico, socioemocional e pessoal desses estudantes. Em todos esses países, essas intervenções aconteciam, dentro das possibilidades, inseridas no contexto da classe regular e deveriam ter por objetivo minimizar os efeitos que as particularidades do aluno produzem (CORREIA, 1997).

Dentro das modalidades de intervenção ofertadas, o apoio educativo se constitui como um dos instrumentos mais valorizados como resposta aos alunos com deficiência na Itália, Portugal e Brasil. Considerando essas experiências, observamos que a política pública da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais focaliza quase que exclusivamente o apoio educativo, via figura do professor de apoio, como modalidade de apoio, ao invés de investir na combinação de diversas outras formas de intervenção como o fazem Itália e Portugal.

O trabalho colaborativo e o apoio educativo são fruto do crescimento, nos países em análise, da ideia de uma escola inclusiva. Portugal e Brasil, por exemplo, constroem suas políticas adotando as terminologias inclusão, inclusão escolar e educação inclusiva (RAHME, 2013, p.106). Já nas terras italianas, o termo integração continuou sendo predominante, fato que, conforme a autora, parece modificar-se nos últimos anos.

Ainda de acordo com Rahme (2013), se esses pontos demonstram certas aproximações e diferenças, faz-se necessário destacar particularidades relevantes quanto ao emprego e interpretação dessas expressões em cada uma dessas localidades. Mesmo no caso da Itália, a expressão integração guarda uma forte identidade com a grande reforma realizada no país por meio da *integrazione scolastica*, o que já indicava uma prática educacional nos moldes do que é proposto pela perspectiva inclusiva a partir dos anos de 1980.

Se o trabalho colaborativo e o apoio educativo, numa visão que busca uma perspectiva inclusiva, marca o discurso político e pedagógico desses três países, veremos que no Brasil tanto um quanto o outro vem encontrando obstáculos que esbarram em questões complexas que se originam desde a forma como o vínculo dos professores com as escolas são estabelecidos, passando pela organização do trabalho escolar, autonomia para planejamento e execução de sua função, a oferta e a qualidade da educação continuada, a (in)existência de um espaço e tempo para que a palavra circule entre os pares no interior das escolas possibilitando ressignificações de posturas e modelos mentais, etc. Talvez, mediante o enfrentamento dessas questões, as professoras de apoio vinculadas à rede estadual de ensino de Minas Gerais possam elaborar uma noção de profissionalidade docente e se apropriar de suas funções com mais autoria, autonomia e atitude política.

Para se definir quais foram as contingências históricas e as demandas legais que deram forma ao cargo de professor de apoio na rede estadual de ensino, buscando compreender quais impactos esse recorte traz para a atuação e autopercepção das professoras de apoio com quem estivemos, realizamos uma entrevista com a então Diretora de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que apresentaremos no próximo capítulo.

3. O QUE O GOVERNO DE MINAS GERAIS DEMANDA POLITICAMENTE DAS PROFESSORAS DE APOIO?

A figura do professor de apoio, com as características e contornos dados pela política pública educacional de Minas Gerais, começa a ser desenhada a partir de 2005, parecendo apresentar fortes traços de inspiração nos profissionais que carregam esse nome dos sistemas italiano e português.

Conforme já visto, a Itália foi pioneira ao prever, na Circular Ministerial n. 199/1976, pela primeira vez, a importância de se introduzir no processo de integração a figura do *insegnanti di sostegno*, para se estruturar uma concepção de participação coletiva e o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Isso tudo visando promover uma maior qualificação do processo de modo a garantir um aumento da competência do sistema educacional.

Já em Portugal, desde o Decreto-Lei Nº 319/91, começaram a se efetivar algumas adaptações curriculares visando atender as necessidades dos alunos com deficiência, agora inseridos nas escolas regulares. Uma das medidas que passou a ser pensada foi justamente o apoio pedagógico traduzido em um apoio letivo individualizado ou em pequenos grupos de caráter temporário. Essas medidas de apoio visavam desenvolver e potencializar as capacidades individuais desses alunos. Funções como adaptação de conteúdo curricular, sem prejudicar o cumprimento dos objetivos gerais do ciclo, e mediação com os demais atores educacionais foram traços desde o início requeridos desses profissionais.

De acordo com dados coletados em entrevista realizada em agosto de 2017, com a Diretora de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, bem como segundo as legislações e outras publicações elaboradas como alicerce para a implementação e a gestão da política educacional, podemos apreender que a figura da Professora de Apoio, no âmbito estadual, surgiu em terra mineira, em meados de 2005, cercada pelo fervor de um debate que, mesmo que tardio em relação a outros estados, iria marcar a forma como as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão seriam desenvolvidas.

No ano de 2005, a Diretoria de Educação Especial estava bastante concentrada na discussão do “Projeto Incluir”. Um programa criado na gestão do ex-governador Aécio Neves (2002-2010) como uma resposta para a demanda de inclusão de alunos com deficiência, cuja discussão já estava avançada, motivada pela Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de

Educação, de setembro de 2001, e do próprio processo de debate iniciado no governo de Itamar Franco (1999-2002). Nesse contexto, o então Secretário de Educação Murílio Hingel buscou promover uma política de amplo foco nos diálogos que envolviam a inclusão dos alunos com deficiência na rede pública estadual.

No decurso da estruturação e da elaboração desse projeto, segundo o próprio caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais, Livro 2, de 2006, a pretensão que se revelou de maneira recorrente era a tentativa de estabelecer uma nova cultura que considerasse ou reconhecesse que todos os sujeitos já vivenciaram, em suas histórias pessoais, experiências com a diferença. Segundo a publicação:

[...] a diferença é uma temática intrínseca à própria condição humana, uma questão que sempre esteve presente nas comunidades organizadas pelos próprios homens, ainda que sua presença na história, tenha sido mais fortemente marcada pela ação dos diferentes. (MINAS GERAIS, 2006, p.7)

Para o texto, mesmo que o conceito de inclusão se revele cercado de contendas e que sua aplicação ou concretude no cotidiano da maioria das escolas ainda não esteja efetivada, de maneira mais ampla, fazia-se necessária a legitimação de uma política que reconhecesse e possibilitasse que as escolas deveriam acolher todos os alunos nas várias etapas e níveis de educação básica, com isso, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

Na efervescência desse debate, o estado de Minas Gerais finalizou sua proposta de política inclusiva e publicou o “Projeto Incluir”. Ao publicar o projeto em 2006, a Secretaria de Estado de Educação, conforme relato da Diretora (2017), passou a receber, de maneira mais sistemática, as demandas das escolas realizadas mediante o preenchimento de um formulário pela instituição escolar, que fortalecia e justificava a busca pela ampliação do número de salas de recursos para atender os alunos com deficiência, bem como a contratação de profissionais que atuariam concentrados nessa demanda nas escolas.

Diante do elevado número de solicitações de suporte que as escolas começaram a pleitear à SEE-MG, o debate sobre as questões referentes a como a inclusão seria processada nas escolas se intensificou. Assim, procurou-se um diálogo mais próximo com as escolas especiais para que, diante do seu conhecimento, pudessem ser tecidas respostas às várias questões que circundavam a inclusão.

Ocorre que, naquele momento histórico, o público atendido pelas escolas especiais não era necessariamente composto apenas por alunos com deficiência. Aliás, o grosso de seus alunos eram sujeitos que tinham sua trajetória marcada pela evasão ou fracasso escolar e que

procuravam as escolas especiais para receber atendimento e/ou dar continuidade nos estudos. As crianças com deficiências, comumente, ficavam concentradas em unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou em casa – sem receber atendimento escolar.

À medida que a rede estadual de educação e as escolas especiais estreitavam a discussão para constituir uma proposta de gestão de inclusão, conforme relata a Diretora, as escolas especiais começam a “*liberar aqueles alunos que tinham deficiências mais brandas e quadros de dificuldades de aprendizagem leves*”⁸ para as escolas da rede pública do estado. E, em contrapartida, as escolas especiais começam a concentrar-se em alunos com quadros de deficiências mais severas. Nesse momento, eram as escolas especiais que, de maneira mais prática e não oficial, realizavam a triagem dos alunos, direcionando, conforme o critério acima, alunos para a matrícula na rede estadual. Assim, as escolas especiais passavam a destinar-se exclusivamente aos alunos com severas deficiências.

Ao ter sua proposta pedagógica implementada por equipe de profissionais de diferentes áreas, frente aos novos desafios propostos por esse quadro, as escolas especiais também foram incumbidas da responsabilidade de prestar apoio especializado aos alunos incluídos e participar da capacitação de professores que atuavam em outras escolas.

Em decorrência das mudanças supraelencadas, as escolas de educação especial advogavam que, para bem atender a esses alunos e concretizar o plano de uma educação inclusiva, seria necessário que os professores regentes das turmas regulares fossem assistidos por um suporte profissional técnico que os auxiliasse na adequação da rotina escolar e de aprendizagem às necessidades desse novo perfil de alunos. Para além disso, mediante a mudança de perfil dos alunos das próprias escolas especiais que ocorria concomitantemente, essas instituições passaram a pleitear o mesmo direito para bem receberem esses casos considerados mais graves de deficiência.

Ocorre que, pelo fato de não existira profissão de Apoio à Inclusão, Comunicação e Tecnologia Assistiva no estatuto legal, o Estado de Minas Gerais não podia contratar funcionários com essa nomeação, restando, assim, chamar esse profissional, responsável pelo auxílio e suporte ao professor regente e ao aluno com deficiência nas escolas, de Professor de apoio, e contratando-o dentro da mesma categoria dos demais docentes.

A orientação SD nº. 01, publicada em abril de 2005, foi o primeiro texto do estado de Minas Gerais que norteou o atendimento de alunos com deficiência. Nele, foi introduzida a figura do professor de apoio. Todavia, a atuação desses profissionais ficou reservada, em um

primeiro momento, ao atendimento em escolas de Educação Especial, e não para as escolas regulares. O professor de apoio aparece no texto acompanhado da seguinte descrição:

3.1 – Apoio: consiste no atendimento educacional especializado, dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno da escolarização, para o acesso ao currículo, efetivando-se por meio dos serviços de:

3.1.7 - Professor de apoio: compreende o apoio ao processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla ou condutas típicas que, em função da complexidade de seu quadro clínico, tem inviabilizada sua inserção em sala de aula em todo o período escolar. (MINAS GERAIS, 2015)

Com o passar do tempo, compreendendo melhor a gestão da inclusão na rede regular de ensino, conforme a Diretora (2017), fazia-se necessária a presença do professor de apoio na realização do processo de inclusão, esse profissional também deveria estar presente nas escolas regulares, acompanhando os professores e os alunos ali matriculados.

Isso só ocorreu porque as análises iniciais dos resultados do impacto da matrícula dos alunos com deficiência em escolas regulares mostraram à SEE-MG que os profissionais dessas escolas, tanto da área administrativa quanto pedagógica, apresentavam poucas condições, déficit em formação e baixa experiência para lidar com a nova realidade, portanto, precisavam, de “*algum tipo de suporte*”, especialmente o professor regente, que lidava mais próximo com esses alunos em suas classes.

A entrada do profissional de apoio à comunicação, linguagem e tecnologia assistiva nas escolas, sob a nomenclatura e o estatuto de professor de apoio, acabou criando – na visão da Diretora (2017) – brechas para uma má compreensão desse profissional nas escolas e de quais eram suas verdadeiras funções. Mesmo acreditando que as orientações publicadas pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação da SSE-MG eram claras, a forma como as escolas e seus profissionais leram o professor de apoio afastou-se bastante do que se esperava.

[...] Porque você oferece a infraestrutura, os recursos humanos, mas eles funcionam conforme a cabeça das pessoas. O que é o que está ali culturalmente estabelecido. E, como essa discussão demanda algum tempo, os educadores, os pais, a comunidade, entendiam que esse professor de apoio é o professor do estudante. E não era o profissional de suporte ao professor conforme a gente tinha estabelecido. E esse negócio foi crescendo e crescendo e até hoje a gente pena com isso, inclusive com decisões judiciais constantes de que o aluno precisa de um professor especializado pela necessidade dele. Eles não entendem que o professor de apoio é um profissional de suporte e não professor da criança. (DIRETORA, 2017)

Em razão dessa “leitura” e da compreensão equivocada no que concerne às funções que a política educacional visava para o professor de apoio, produziu-se uma nova versão do

Guia de Educação Especial nove anos depois, em 2014 e, neste documento, foi acrescentada a nomenclatura de Professor de Apoio à função à qual ele se destinava nas instituições escolares, qual seja, professor de apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva. Com isso, esperava-se que, junto com outras medidas de capacitação e esclarecimento, o novo título desse a direção e a dimensão do trabalho que esse profissional deveria realizar nas escolas da rede.

A análise que faz a Diretora de Educação Especial da SEE - MG é que o fato de ter sido chamado de professor, por conta de uma adequação legal, “*gerou essa confusão dos papéis*” e, de certa forma, dificultou uma atuação desse profissional de forma mais assertiva e próxima daquilo que havia sido planejado e idealizado pela política educacional:

Pelo fato de na contratação, feita através das designações - já que esse tipo de profissional não está previsto em leis e por isso não pode ainda ser contemplado por concursos públicos - termos que realizá-la no cargo de professor, gerou essa confusão, aliada, é claro, ao pouco entendimento, ou pouco avanço da discussão com a escola e com a família. (DIRETORA, 2017)

Conforme nos foi esclarecido e, dentro da análise do texto das orientações produzidas pela SEE-MG em 2005, para a visão da política educacional do estado, o professor de apoio sempre foi o profissional de suporte ao professor regente e ao aluno com deficiência, nunca havendo, no processo histórico desse profissional, outra concepção dele. O que ocorreu foi uma necessidade de adequação desse profissional às exigências legais de como essa contratação pode ser feita.

A Diretora (2017) acredita que, após o avanço publicado na atualização do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, em 2014, que modificou a nomenclatura, a política de inclusão está realizando um segundo avanço. Segundo a entrevistada, a SEE se encontrava em processo de elaboração de uma nova versão para o referido Guia de orientações, quando, possivelmente, o significante professor poderia sair da nomenclatura.

Tal medida andaria mais ao encontro com o que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015 que, em seu artigo 28, inciso XI, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

A Diretora (2017) acredita que retirar a nomenclatura de professor dos textos oficiais já seria um grande passo para “*um investimento, uma condução*” visando amenizar essa compreensão equivocada de que esse profissional na escola iria atuar como professor do aluno com deficiência.

Dentro dessa diretriz, o único profissional que permaneceria com o nome de professor nas orientações e legislações seria o Professor de Atendimento Educacional Especializado, que, em sua função, realmente se torna professor de referência dos alunos com deficiência no contraturno, nas salas de recursos da rede estadual. Este profissional teria, assim, sua função emparelhada ao do professor regente, pois ele atua com o aluno no espaço complementar/suplementar e tem uma responsabilidade na condução do processo de aprendizagem do aluno, diferentemente do professor de apoio – que deveria ter como núcleo de sua atuação apoiar o aluno nas condições de acessibilidade, e apoiar o professor regente, que é o responsável pelo processo educacional.

Outro ponto que recebeu atenção redobrada pela política educacional em 2016, no estado, gerando uma mudança nas orientações para contratação dos professores de apoio, foi a distribuição das pontuações no momento de classificar os candidatos no processo das designações. A partir de 2017, conforme Resolução SEE n.º 3.417, de 5 de maio de 2017, deve-se observar como critérios de classificação o anexo IV, item 11:

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA para atuar na função de APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS:

O candidato deverá comprovar a habilitação e a escolaridade previstas no QUADRO 1 da Resolução SEE n.º.3.118, de 17 de novembro de 2016, e republicada em 18/11/2016, acrescida da seguinte formação especializada.

Observação: no ato da designação, o candidato deverá comprovar curso na área de deficiência do aluno a ser atendido e declarar que possui conhecimento em sistema operacional Windows, navegação na internet, utilização de programas educacionais, de programas de tecnologia assistiva, de editores de textos, planilhas e outros programas.

Critérios para CLASSIFICAÇÃO:

1º - Licenciatura plena em Educação Especial.

2º - Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais ou em Educação Especial ou

- Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva em cujo currículo conste, no mínimo, 40 horas de estudos em Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva.

3º - Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva, acrescida de curso de aperfeiçoamento ou atualização, em cujo currículo conste, no mínimo, 40 horas de estudos em Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva.

4º - Curso de aperfeiçoamento ou atualização, em cujo currículo conste, no mínimo, 40 horas de estudos em Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva e

- 01 a 06 cursos em cujo currículo conste, em cada, no mínimo, 120 horas de conteúdos das áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, oferecidas por instituições de

ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.

Anteriormente a essa resolução, a habilitação tinha maior peso e a formação especializada era tida como critério de exigência mínima, não interferindo na classificação do candidato. Assim, um candidato que tivesse graduação e pós-graduação em qualquer área ficava melhor classificado do que outro que, por ventura, tivesse apenas magistério e especialização na área da Educação Especial. A partir de 2017, a formação especializada entra como critério de classificação, e não só como exigência. A Diretora (2017) aposta que, ao conjugar as duas formações, um candidato que tem uma habilitação e pós-graduação pode ficar abaixo de um habilitado que tem, na Educação Especializada, uma pós-graduação. Isso seria mais uma evidência política de que o estado não está interessado em contratar professores, mas profissionais capazes de fazer uma gestão de um saber especializado em contexto escolar.

Devagar a gente está ajustando, nessa compreensão maior do que a própria LBI traz, do que a própria política traz. Mas são ajustes, eu costumo meio que brincar, que são ajustes que a gente faz, que meio no remendo. (DIRETORA, 2017)

A situação imposta pelo viés legal da contratação via professor daquele que deveria atuar não na docência, mas como um profissional de apoio na comunicação, linguagem e tecnologia assistiva, trouxe efetivamente – para a visão daqueles que pensam as políticas educacionais – uma série de dificuldades na gestão da rede e um distanciamento real entre aquilo que se foi planejado e proposto, para aquilo que se realizou e concretizou no campo.

Outra informação relevante, que recebemos em nossa entrevista com a Diretora (2017), foi o esclarecimento de que não cabe, em hipótese nenhuma, ao professor de apoio, ter sua atuação emparelhada à de cuidador do aluno da educação especial. Tal função deveria ser exercida por outro funcionário da escola, o Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB). Em 2014, na atualização do Guia de Orientações, foi especificado que os cuidados com alimentação, higienização e locomoção são de responsabilidades dos ASBs. Com isso, as escolas que necessitassem desse profissional, por possuir muitos alunos de educação especial matriculados, deveriam solicitar e justificar aumento do número de ASBs no quadro.

Atualmente, como a gente evoluiu nessa questão, nós estamos programando um curso de capacitação previsto para esses ASBs para que eles tenham condições de melhor atender e atuar com esse público. (DIRETORA, 2017)

Suspeita-se que, conforme denúncias feitas por diretores e professores com quem estivemos, a ampliação do quadro de ASBs regulamentada não se efetiva de maneira prática no cotidiano da administração escolar. É comum diretores queixarem-se que não conseguem ampliar o número de ASBs na escola, mesmo comprovando a necessidade diante de um alto número de alunos com deficiência e necessidades de cuidados em seu quadro de matrículas. Assim, na prática, as escolas veem-se desprovidas de quem realize tal função.

Frente a isso, somado à má leitura daquilo que seria a função e a responsabilidade das professoras de apoio nas escolas, foi bastante comum ouvirmos desses sujeitos falas relativas a perceberem suas tarefas reduzidas à função de cuidador no interior das escolas. Sendo, inclusive, “coagidos” (como afirmou Manuela em uma entrevista), pelos diretores, a executarem tais funções embasados em afirmações de que esse é o seu dever.

Não obstante possamos suspeitar de uma posição de possível inércia perante o ocorrido, a denúncia dos professores de apoio, que afirmam se sentir “coagidos” a desempenhar as funções impostas pela administração escolar, talvez, também possa ser influenciada por um enfraquecimento de sua voz no interior da instituição. Isso poderia decorrer do fato de esses profissionais terem estatuto de contratados no quadro das escolas. Até o ano passado, professores regentes concursados e habilitados para tal função podiam escolher atuar como apoio. Porém, em 2017, a orientação dada aos inspetores escolares e aos diretores foi de que os professores regentes permanecessem nas funções para as quais realizaram seu concurso.

Questionamos a diretora da área na SEE-MG acerca da percepção que tivemos da situação, e ela argumentou que, apesar de compreender nossa leitura, discorda e entende que a designação só aconteceria para suprir as vagas remanescentes após a alocação dos servidores do estado que informam onde gostariam de atuar. Assim, era permitido aos professores concursados, devidamente qualificados, escolher atuar como Apoio. Porém, ao realizar análises sobre o cotidiano das escolas, a diretora expressa que:

Nós percebemos que uma boa parte desses professores efetivos escolhia atuar no apoio, pois também não compreendiam bem a função, com o intuito de trabalhar menos, para se verem livres da regência da turma. Então, é uma situação que a gente está sentindo, é um diagnóstico que a gente está fazendo. E, quando dissemos que o professor regente não podia mais assumir o apoio, fizemos isso diante do concurso de 2014 para preencher as vagas de professores de AEE. Então o professor que fez concurso para regência atua ali na sala de aula e o de AEE atua na educação especial. Isso em termos de modalidades distintas. Aí a gente entendeu que eles não poderiam transitar entre as modalidades por causa dos concursos.

Mas também, na prática, não tem um impedimento para que eles transitem, pois a carreira é única, é de professor. Então era mais uma questão mesmo para a rede se organizar. (DIRETORA, 2017)

Outro fator da gestão da rede que fez com que a SEE adotasse tal conduta foi a existência de áreas nas quais a demanda de professor de conteúdo é bastante discrepante da oferta.

Assim, se é permitido que um professor habilitado e concursado em química ou física atuasse como apoio, eu estou descobrindo a área para a qual ele foi concursado. Isso é um problema porque para substituir essa área não é fácil. Então são meandros que precisam ser analisados e não tem nada a ver especificamente com a educação especial ou as habilitações para a educação. É uma questão mesmo de gestão da rede. (DIRETORA, 2017)

Se a decisão foi tomada também pensando em outras questões problemáticas da rede que tiveram maior peso que a vertente da inclusão, podemos desconfiar que há sim um posicionamento político de favorecer profissionais de fora do quadro de funcionários em detrimento dos efetivos, para solucionarem outras questões, mesmo que tal medida possa comprometer a atuação dos funcionários que seriam essenciais para o bom processo de inclusão das crianças com deficiência nas escolas. E, se não há um impedimento real para que os professores efetivos do estado escolhessem atuar como professores de apoio, por que as escolas foram orientadas a impedir que eles escolhessem esses cargos?

Podemos contrapor com mais um argumento essa percepção da Diretora. Na Itália, desde a Circular Ministerial nº 199/1979, a concepção do professor de apoio deve ser definida como um professor titular, no sentido de um docente com plenas responsabilidades e legitimidade para facilitar todo o movimento político que encabeça, visando ser o catalisador da promoção da ação coletiva. Para tanto ele não poderia ter uma característica transitória, ou ser visto como elemento adicional (PASQUALE; MASELLI, 2014).

A Diretora (2017) ainda argumentou que o fato de os professores de apoio serem todos contratados não prejudicaria o processo de inclusão nas escolas, pois, legalmente, seria atribuição do profissional de AEE:

Ser esse catalisador, pois é ele que irá promover a visão da política inclusiva nas escolas, etc. Isso lá na política. Para nós, esse profissional tem essa função, mas não só ele. Tudo o que a gente escreve para as escolas em termos de orientações e diretrizes é de que todos os profissionais da escola são responsáveis pelo processo de inclusão. E a gente dá uma ênfase muito grande nas figuras do diretor da escola, do supervisor e dos professores. (DIRETORA, 2017)

É importante lembrar-se de dois pontos frente a essa perspectiva: o primeiro se refere à questão de que, apesar da existência do concurso realizado em 2015 na época da entrevista, ainda não tinham ocorrido as nomeações dos referidos professores de AEE (dessa forma todos esses profissionais também estão regidos pelo contrato via designação). O segundo ponto recai sobre o fato que a maioria das escolas da rede não possui sala de recursos e, conseqüentemente, professores de AEE contratados para atuar. Mas, em todas as escolas que apresentam matrículas de alunos com deficiências reconhecidas pela SEE, tem-se a presença da professora de apoio. Assim, atribuir ao professor de AEE a função de catalisador é, no mínimo, dizer que esse debate será “catalisado” em apenas algumas unidades da rede, deixando outras sem um responsável por conduzir esse processo de transição de uma escola regular para uma escola inclusiva. Mesmo concordando que a responsabilidade desse processo não deveria estar centrada apenas em um profissional, acreditamos que, pelo menos nesse momento histórico, a ausência dele pode, sim, comprometer o sucesso da constituição de um pensamento no interior das instituições escolares no que diz respeito a perpetuar a má compreensão das próprias orientações dadas pela política educacional, visto que elas são frisadas como sendo obrigatórias para o processo.

A própria diretora observa que:

Na prática, o processo como ele ainda ocorre tem isso como você está lendo. Tem escolas e escolas. Há escolas em que a escola como o todo já se vê como uma escola inclusiva. Onde já realizam o debate e se implicam, pois, a escola já criou uma identidade de ser uma escola inclusiva. Agora sabemos que em muitas outras essas discussões é ainda fragilizada, há uma proposta pedagógica insipiente nessa direção, e aí se entende que o professor lá é o responsável, que o menino é dele e que, inclusive, que ele o ensine e que, por favor, tire-o de sala de aula e leve-o para outro lugar, pois ele está incomodando. Isso acontece também. (DIRETORA, 2017)

Mesmo que isso ocorra não por falta de orientação e diretrizes pedagógicas que responsabilizem a todos pelos processos de inclusão nas escolas da rede, parece ingênuo acreditar, depois de todo o exposto das próprias percepções daqueles que conduzem a política educacional, que, sem a presença de um funcionário-chave no interior das escolas, esse debate será intensificado e ocorrerá uma maturação do processo de inclusão escolar. Continuamos desconfiando de que a opção por alocar, apenas via contrato de designação as professoras de apoio, enfraquece a sua força política na instituição, visto que o vínculo deles é temporário e sua presença na escola descontinuada.

Segundo Augusto (2004), em sua dissertação “Trabalho docente e organização escolar na rede Estadual de Minas Gerais”, os professores designados experimentam uma situação

precária de trabalho, uma vez que seus contratos e consequente vínculo com a escola em que atuarão são curtos. O período de contratação máximo equivale a um ano letivo, ou, em muitos casos, a períodos menores, como meses, quinzenas e, às vezes, até dias, nas situações de substituição de professores efetivos, que se afastam em licenças.

Em sua pesquisa, a autora constatou que esta situação de contratação provisória já se tornou uma marca da política pública no Estado, pois se estende por mais de 40 anos, nas contingências de contratação de professores para classes vagas. Ela ainda afirma que até a década de 1990, a existência de concursos públicos era regular e os candidatos aprovados eram nomeados numa periodicidade anual. Contudo, a partir daí, os concursos perderam essa periodicidade e o número de professores designados foi se ampliando (AUGUSTO, 2004).

Há, também, todo um desgaste nos professores designados. Desgaste este que se inicia no demorado processo de designação. Segundo Augusto (2004) a Secretaria Regional de Ensino centraliza todos os cadastros com informações sobre os candidatos e, a cada ano letivo, eles devem concorrer às novas vagas, de acordo com a classificação, por critério de habilitação e tempo de serviço. Sem contar que em todo final de ano letivo, o docente designado é retirado de seu lugar de trabalho. Isso pode ocorrer também durante a vigência de seu contrato, caso haja transferências de efetivos ou nomeações.

Fora toda a problemática da designação, outra desconfiança que carregamos é a de que a problemática desse encontro entre a função e a atuação desse profissional não se restringe apenas a uma má compreensão do estatuto legal, da política educacional ou da instabilidade dos vínculos deste com a escola. Conforme dados que coletamos com os professores de apoio entrevistados, o próprio aprimoramento deles, seja em cursos de capacitação, especialização e pós-graduação, parece-nos estar aquém daquilo que os habilitaria com instrumentos mínimos para refletir e lidar com expectativas altas e uma realidade tão ímpar nas escolas, posicionando-se politicamente e propiciando o enriquecimento do diálogo frente à questão.

Como observamos nas publicações citadas e na própria percepção daqueles que as escrevem, podemos inferir que, politicamente, espera-se que o professor de apoio tenha um conhecimento técnico específico para operacionalizar as equações de suporte ao professor regente e a acessibilidade ao aluno deficiente. A falta, ou o empobrecimento, de um saber técnico estaria na contramão daquilo que o estado e, consequentemente, a escola esperariam da atuação desse professor.

Seria desejável que todos os professores que atuam na função de apoio tivessem uma especialização ou uma graduação na área de Comunicação Alternativa. Seria desejável que fosse profissional, que fosse de qualidade. Seria desejável. Mas a gente não pode colocar isso, pois, se você colocar, você não vai conseguir os profissionais. Então a gente tem que aceitar e é por isso que estamos criando os critérios de classificação. Nós vamos aceitando as classificações até chegar lá no curso de 120 horas. Porque nós temos unidades no estado em que se você não faz isso você não acha o profissional para o cargo. Ai a gente esbarra nessas formações que são oferecidas. Ai quando a gente foi se esbarrando em vários profissionais que faziam formações em cursos livres, as vezes nem em instituições de ensino devidamente reconhecidas, a nossa legislação foi melhorando nisso e hoje a gente estipula que tem que ser especializações em instituições credenciadas. (DIRETORA, 2017)

Mazzotta (2005, p.117) também observa essa expectativa sobre a atuação do docente em AEE, que teria de ser um profissional com “condição de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em sua conta seu nível e suas necessidades”. Ou seja, as altas exigências e expectativas projetadas sobre as professoras de apoio podem engrossar ainda mais o caldo do mal-estar que as mesmas relatam sentir. Ainda mais quando a prática se mostra muito desvinculada da expectativa. Conforme a Diretora narrou, muitas vezes, que as contratadas não apresentam sequer o mínimo desejado para qualificar sua atuação. E mesmo que encontrassem nas profissionais os signos e quesitos desejados, todos os demais fatores que podem influenciar o sucesso de seu trabalho são ignorados, ou desconsiderados, delegando o êxito apenas às ações realizadas pelas professoras de apoio.

E, conforme percebemos, para além desta observação de que o projeto educacional de inclusão do estado se encontrava em fase de reconsiderações, diante das contendas que surgem no cotidiano de sua implementação, acreditamos que pode estar resistindo, no interior desse processo, uma crença de que, em algum momento, ocorrerá um emparelhamento entre o que se espera politicamente com o que é realizado. Mrech (2005, p. 29) já alertava que o “projeto educacional sempre se transforma, ele nunca é o mesmo que anteriormente. A cada momento, o contexto educativo vai se tornando uma outra coisa”. Por isso mesmo, as mudanças que estão sendo planejadas parecem querer resolver problemas ultrapassados sem pensar em propostas que abracem aquilo que possa ser construído.

Esse lugar de uma nova construção do trabalho de uma professora de apoio não se restringe aos erros e acertos na checagem da qualificação das candidatas, na nomenclatura dada a sua profissão institucionalmente, etc... Além disso, esse novo desenho precisaria abarcar aquilo que não foi visualizado nas primeiras escritas. Precisa pensar que o trabalho de uma professora de apoio se faz de maneira colaborativa com os demais atores educacionais,

mediante reflexão sobre a realidade, troca de experiências (positivas e negativas), diante do comprometimento de toda a comunidade escolar em igual medida para que a inclusão das pessoas com deficiência possa acontecer.

Essa outra coisa que escapa à escrita política permanecerá não vista, não pensada. Pois o trabalho com essas questões perpassa a possibilidade da instauração de um espaço institucional de fala e escuta, de troca. Isso que requer abertura de tempo e espaço no interior das escolas para que os agentes possam se encontrar durante seu horário de trabalho para, juntos, pensarem nas estratégias de intervenção e micropolíticas⁹

Assim, é diante dessa “outra coisa” que a política pública precisaria se concentrar para colher resultados diferentes que possam garantir algo mais próximo do desejado quando se pensa na inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. Sem a elaboração de propostas que objetivem a criação de espaço de fala e de reflexão legítimos no interior das instituições escolares, ficaria mais complicado amenizar os efeitos desse emaranhado que testemunhamos.

O processo dinâmico das relações, da forma como cada sujeito lê o social e encontra suas maneiras ímpares de inscrever-se torna cada um de nós sujeitos diferentes, com aspectos que nos assemelham e outros que nos diferem e separam. Não se restringindo à perspectiva de uma inclusão escolar de alunos com deficiência. Seríamos todos sujeitos com diferenças tentando inscrever-se em um contexto social amplo que também nos classifica, rotula e exclui. Essa perspectiva que, a nosso ver, alinha-se à ideia de um projeto inclusivo nas escolas, evidencia ainda mais esse aspecto da imprevisibilidade da relação entre ensinar e aprender. Entre um processo educacional no qual a aposta na técnica acima daquilo que nos humaniza fosse capaz de possibilitar resultados exímios por si só.

Acreditamos que, talvez, ao oposto dessa lógica, a desconsideração dos próprios elementos que fazem de cada professor de apoio um sujeito diferente, já imprime a impossibilidade do sucesso de um projeto que busca ser lido por todos com uma mesma interpretação.

⁹ Para Schneider (2015), “a micropolítica no contexto da Pedagogia, ocupa-se de propor alguns pressupostos para uma experimentação em educação, que se distancia de uma educação reprodutora, alinhada com uma perspectiva instrumental e despontencializada de criação, de fabulação, de inventação. Ao contrário disso, a micropolítica se baseia no pensamento da educação pelo viés do que a autora nomeia de potências do menor, das microevoluções, de uma micropolítica experimentante. O que possibilitaria refletir a educação em um nível capilar, que se subtrai às grandes diretrizes educacionais. O campo micropolítico é onde se engendram afetos, onde ocorrem as pequenas subversões. O pressuposto mais geral deste artigo é de que uma educação menor se dá no nível da micropolítica” (p.28-29).

Prioste (2006) também, ao refletir sobre os saberes exigidos para um professor trabalhar com situações de inclusão escolar, afirma que existiria uma fantasia social, no caso em pauta, oficializada pela escrita, de que o "outro" teria o poder de oferecer a sensação de preparo para executar seu trabalho.

A lei (dura, impessoal e exclusiva por natureza), parece querer deixar a impressão da possibilidade de um trabalho ser feito em âmbito prático, conforme estabelecido imaginariamente. Talvez, por isso, nosso pensamento alinhe-se ao de Mrech (2003), que narra que os professores acabam esperando o suporte de alguém que dê conta daquilo que eles não estão conseguindo fazer no momento, com conhecimentos específicos na área da inclusão, que possibilitem uma intervenção certa. Desta forma, o professor de apoio entra, no cenário idealizado pela legislação, pelo coletivo da escola, pela família onde:

A crença é que, se ele não consegue ensinar, uma outra pessoa o fará melhor e de maneira mais elaborada. Com isso, o professor acaba mantendo uma crença de que há sempre um Outro que detém um saber maior. O que ele não percebe é que isso faz com que ele não consiga aprender o que seria importante que ele aprendesse. Ele perpetua a importância do outro e deixa de descobrir a importância do próprio trabalho. (MRECH, 2003, p.101)

O suposto ideal técnico aqui entraria então não para solucionar os desencontros no processo de inclusão, mas para distanciar professor regente e professor de apoio. Ocorre que, como ideal que é, por mais bem habilitado que seja um professor de apoio, não existem receitas que consigam fazer com que as diferenças sejam completamente apagadas e o processo encontre êxito pleno.

Como observam Guarido e Voltolini (2009, p. 240), “quando finalmente conseguem receber estes diagnósticos, os professores não encontram a esperada receita pedagógica de como ensinar, como fazer aprender e, mais uma vez, se frustram.” Nessa mesma direção, Mrech e Rahme (2011, p.14) afirmam que sempre haverá um resto, algo que não estará disponível, “que não se acessa, nem se consegue apreender e que remete a uma zona de desconforto, na qual o processo não se estrutura da maneira previamente considerada como a mais adequada”.

Assim, aquilo que poderia funcionar como um guia de ação, como uma orientação de trabalho, pode, aos poucos, ir engessando-se e se transformar em uma forma estereotipada de enxergar o aluno, de pensar o processo de inclusão e de enumerar formas prescritivas de atuação. Mrech (2011, p. 131), por exemplo, alerta que “formas prefixadas que engolem as

relações sociais, tendendo a despersonalizá-las, isto é, esvaziando-as de um contato mais aprofundado entre os sujeitos”.

Caso possamos pensar na inclusão como a via do reconhecimento da diferença e do acolhimento daquele que a experimenta, o que mais deveria importar nessa relação de aprendizagem seriam as relações estabelecidas entre alunos, professores, escola e comunidade. E não apenas técnica, desencontros e nomenclaturas. Ou seja, nas várias lacunas entre o que se pensa, o que se escreve, a infraestrutura oferecida e o que se concretiza, quando não se encontra o “desejável”, acolhe-se o possível. Porém essa acolhida é feita ressaltando o que se perde nesse processo, e não no que seria possível se encontrar.

Esse emaranhado entre o que se planejou politicamente, o que foi viável escrever na legalidade do ato administrativo da criação da função de professora de apoio, e aquilo que é possível executar na realidade da escola, parece impactar diretamente em como essas professoras se percebem, concebem e praticam sua profissão. Se, conforme afirma Morgado (2011), só podemos visualizar o êxito de um docente nas demandas que lhes são imputadas quando competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente estão presentes na análise das equações educacionais e nas suas sobras, é necessário buscar entender se e como, diante do complexo cenário em que estão inseridas, as professoras de apoio têm constituído a sua profissionalidade. Para tanto, no próximo capítulo, pretendemos trabalhar com as principais ideais de estudos realizados sobre profissionalidade docente e suas implicações.

4. OS SENTIDOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: SER PROFESSORA NA FUNÇÃO DE APOIO

Acreditamos que o conceito de profissionalidade docente configura-se em um bom guia de inferência, especialmente, quando falamos de professoras de apoio. O trabalho educativo como apoio à comunicação alternativa e tecnologia assistiva implica, em termos gerais, um comprometimento frente a uma proposta de formação humana realizada por diversas mediações e apropriações de conhecimentos, construindo também, outras perspectivas de análise da realidade que as circunda, estimulando o trabalho colaborativo entre os pares, bem como desenhando um cenário menos excludente e de maior visibilidade e participação para os alunos com deficiência nas escolas.

Com isso, as nuances envolvendo a profissionalidade docente demonstram pontos essenciais para refletirmos e problematizarmos o movimento de inclusão de alunos com deficiência em turmas do ensino regular no estado, a partir da atuação das professoras de apoio. Especialmente quando a intervenção dessas professoras tem-se dado em decorrência de incumbências que não só ampliam como estabelecem novas funções para as docentes. Nesse contexto, como abordaremos mais profundamente nos próximos capítulos, encontramos uma antinomia. Se, simultaneamente, exige-se politicamente das professoras de apoio uma percepção em larga escala sobre a questão da inclusão na escola em que trabalham, exigindo-se, assim, uma autonomia político-pedagógica, elaborada a partir do domínio dos elementos de sua docência, na prática, na contramão, as professoras revelaram uma precarização e um desencontro entre suas práticas concretas e o trabalho docente.

Enfatiza-se, ainda, que, na maioria dos casos que escutamos e observamos, as professoras não foram inseridas efetivamente nas ações das escolas com propostas inclusivas, tendo em vista a existência de uma clara separação que divide, ou mesmo isola, as atividades educativas entre elas e os outros atores da instituição escolar.

Por tudo isso, desejamos entender a constituição da profissionalidade docente das professoras de apoio no contexto da escola regular. Ressaltando que a ideia de profissionalidade avança ao buscar trazer à visão o que os sujeitos que vivem a sua profissão refletem e atuam perante as demandas sociais e como têm construído seu espaço e reconhecimento nas instituições escolares que os convocam.

Se para Cruz (2004), a concepção de polivalência ampliada relaciona-se com a exigência dos docentes assumirem diversos papéis sociais para executar sua função de

professor, no caso das professoras de apoio, acreditamos que essa polivalência é ainda mais ampla, colocando a professora em um lugar que extrapola em muito a função docente ordinária. Elas se sentem cobradas a atuar em papéis sociais limítrofes como a psicologia, a medicina, a enfermagem e a assistência social, os mesmos construídos pelo círculo familiar dos sujeitos aos quais atendem. Fruto disso, as professoras sofrem uma pressão psíquica de apropriar-se de conhecimentos profissionais que se encontram além do campo pedagógico no qual foram formadas.

Para a autora, a polivalência exigida dos docentes tem como fonte o emaranhado de duas forças: o trabalho cotidiano da professora com seus alunos e suas especificidades, bem como as demandas sociais, originadas da regulação de sua ação profissional, como daquelas mais amplas ainda, relacionadas à complexidade do mundo contemporâneo. Ao abordar o trabalho docente na perspectiva da polivalência do trabalho das professoras de apoio, intentamos compreendê-lo pelo viés da profissionalidade que nos possibilita esclarecer seus elementos característicos e específicos, e entender como se constitui a aprendizagem profissional do ser docente na função de professora de apoio.

4.1. Profissionalidade docente

A complexidade que experimentamos enquanto sociedade globalizada – mergulhada em desenvolvimento e crises culturais e econômicas, estruturada sobre uma plataforma de avanços científicos e tecnológicos, e obrigada a enfrentar inúmeros desencontros e arestas frente às exigências do trato com a diversidade – produz uma pluralidade de solicitações que somos convocados a responder a fim de que não percamos o foco da construção e da manutenção de uma sociedade democrática. Especialmente em um momento que testemunhamos o ressurgimento de um eco reacionário alto, por parte de um segmento da sociedade, traduzido, inclusive, em tentativas de projetos políticos que buscam legitimar tal discurso dentro do campo educacional, como o da “Escola sem partido”.¹⁰

¹⁰ O Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político criado em 2004, no Brasil, e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015, desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas do país, bem como no Congresso Nacional. Quase 60 projetos de lei foram apresentados em todo o país sob a influência do movimento. Analisando essas propostas e os documentos disponibilizados pela campanha, o Conselho Nacional de Direitos Humanos emitiu uma resolução em que repudiou todas as iniciativas do Escola sem Partido. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos tratou os projetos de lei promovidos pelo movimento como ameaças aos direitos humanos básicos. Vários desses projetos foram questionados devido à

Paschoalino (2009), em análise do texto de Barrère e Martuccelli (2001), posiciona a escola atual em um espaço extremamente emblemático. A escola encontra-se em um processo intermediário entre a agonia da moral e a renovação da ética e, portanto, sem parâmetros definidos para contribuir na empreitada da formação plena do ser humano.

Os dilemas atuais da escola refletiriam os conflitos da sociedade, que vive o desencantamento frente à descrença em relação aos valores constitutivos da modernidade, que se romperam, por conseguinte, deixando um vazio pela perda da continuidade. Ademais, o mundo assumiu uma postura descentralizadora, com reflexos que impactam a escola. E a agonia das relações frágeis estabelecidas no seu interior faz com que o trabalho docente se torne um desafio (PASCHOALINO, 2009).

Apesar do desgaste, da precarização, da perda de prestígio, de denúncias de desatualização e esgotamento, as escolas continuam sendo parte central das apostas no que concerne os processos estratégicos a fim de obter êxito no que tange às demandas que enfrentamos enquanto sociedade. Porém, mesmo sendo lembrada como fator-chave, Morgado (2011) convida-nos a não perder de foco o paradoxo visível e que nos causa certo desconforto frente à impossibilidade de ignorar a inadequação que o sistema educativo tem demonstrado ao enfrentar tal pleito. Uma educação para todos que consiga efetivamente preparar cidadãos com habilidades de responder “à pluralidade de desafios com que atualmente se deparam, quer para atenuar algumas assimetrias e desigualdades que continuam a proliferar socialmente” (MORGADO, 2011, p.795), não se tem demonstrado simples de executar. Não é de estranhar, então, a atenção (e pressão) que a educação tem recebido no que se refere às mudanças necessárias para que seus processos, sistemas e estruturas se adaptem às questões que emergem, proporcionando a construção de saídas para os dilemas que se desenham incessantemente.

Nesse cenário, o papel e a figura do professor são revestidos de extrema relevância, pois a este seria destinada a responsabilidade pela condução dos processos educacionais, como protagonista da desejada mudança educativa exigida frente à crise na educação e as consequentes adaptações que se fazem necessárias para que o sistema educativo possa atender às exigências de uma sociedade acelerada. A profissão docente, assim, tem ocupado um lugar de objeto de interesse vigoroso, arrojado e renovado por parte dos estudiosos em educação, especialmente, a partir da última década do século XX.

Por isso mesmo, a constituição da profissionalidade e da identidade do docente também estão em constante processo de construção e reconstrução. Paschoalino e Altoé (2015) lembram que o universo do trabalho do professor é complexo e marcado por múltiplas interações, permeadas pelos conteúdos, pelas normas e pelas regulações estabelecidas pelas instituições gestoras, pela comunidade na qual a escola está inserida, pela mídia e pelo seu público. Um aspecto relevante a considerar é o fato de esse trabalho não ser marcado, predominantemente, por seu principal sujeito, o professor, mas, sim, pelas interações realizadas conjuntamente com ele. Assim, o professor não só vivencia como faz parte, individual e coletivamente, da crise da escola, caracterizada pelo brusco agravamento de um estado crônico de problemas e contradições, externos e internos a ela; perturbações que promovem mal-estar, insatisfações, tensões, conflitos, desestabilizações e pode até levar a ruptura do equilíbrio.

Vale ressaltar, nesse ponto, que não há como desvincular o ser humano do contexto no qual ele vive. Se a sociedade atual exige renormalizações no sentido de que, sem mexer nos valores, nas crenças, nas autoimagens, na cultura profissional, não se mudaria a cultura política excludente e seletiva arraigada na sociedade; o professor está em um sucessivo movimento de renormalizar-se¹¹. Na trama da gestão do seu trabalho, o professor tem de articular seus valores e seus limites com as engrenagens dos sistemas de ensino, na constituição do papel de ser professor e na invenção de sua profissionalidade (PASCHOALINO; ALTOÉ, 2015).

Refletir sobre a profissão docente e suas nuances percorre a necessidade de admitir o caráter pessoal do ato de ensinar, reconhecendo a impossibilidade de uma separação entre o caráter pessoal e o profissional do professor, especialmente quando se falando de uma profissão profundamente marcada por valores e ideias, além de traços bastante rigorosos frente ao ponto de vista da dedicação e do empenho. Tudo isso somado à atenção e ao envolvimento na construção da relação humana. Ou seja, a dinâmica de educar envolve, portanto, todas as dimensões do humano, numa relação recíproca entre o professor, seus alunos, seus pares e a comunidade escolar.

Por esta peculiaridade que marca e distingue a profissão docente das demais profissões, Morgado (2011) pontua que só será possível vislumbrar o êxito do professor nas demandas que lhes são imputadas e quando competência profissional, identidade profissional

¹¹ Para Paschoalino e Altoé (2015), renormalizar seria a capacidade humana de gerir suas ações, modificando-as.

e profissionalidade docente estiverem presentes na análise das equações educacionais e nas suas sobras.

O esforço para compreender a especificidade da profissão docente fez surgir o termo profissionalidade docente, conceito recente e ainda em processo de desenvolvimento, mas que já goza de visibilidade e destaque nas pesquisas e nas políticas internacionais (ROLDÃO, 2005).

O verbete profissionalidade não é encontrado na maioria dos dicionários. Contudo, tal carência etimológica não impediu que pesquisadores como Alves e André (2013) se debruçassem e realizassem um percurso epistemológico buscando compreender as razões que levaram esse termo a ser produzido, apropriado e utilizado. A expressão profissionalidade teria sido empregada na Itália, pelos sindicatos, quando da defesa dos interesses de grupos de trabalhadores. Defesa pertinente à

[...] preservação da especificidade do ofício. Essa especificidade que demarca a necessidade social para com o conjunto de atividades desenvolvidas por determinado grupo de profissionais, deriva de um conjunto de condições adquiridas pelos sujeitos pertencentes ao grupo, que lhes imputa a capacidade para realizar um trabalho de qualidade, que só eles podem praticar. Esse conjunto de destrezas e habilidades por si justifica a necessidade social desse grupo, inserindo-os nas relações de produção via relações de trabalho frente ao capital. (ALVES; ANDRÉ, 2013, p.33)

A expressão profissionalidade começou a ser usado para qualificar a argumentação em circunstâncias nas quais os conceitos de profissionalização, de profissionalismo e de identidade não eram suficientes.

A profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário. (ALVES; ANDRÉ, 2013, p.33)

No campo da Educação, o termo passou a ser utilizado na tentativa de oxigenar as pesquisas sobre professores, com o intuito de aprofundar a compreensão que se buscava face à atividade docente, mas que, até o final da década de 1980, apresentava resultados pouco inovadores (MATOS, 2016). Assim, o estudo da profissionalidade nasce estimulado pela crise na educação, com o objetivo de encadear o termo profissionalidade à expressão profissionalização.

Justamente por ser um termo recente, em processo de delimitações, ainda não foi concebido um conceito hegemônico sobre a sua abrangência. Todavia, muitos autores já se propuseram a pensar quais questões a expressão profissionalidade docente visa compreender e apropriar-se enquanto área de estudo e teorização.

Segundo Santos e Duboc (2004, p. 105), a profissionalidade do professor tem sido entendida a partir da somatória de elementos como as habilidades, atitudes, valores e comportamentos, inerentes ao ser professor. Por se tratar de um processo de “construção e reconstrução de saberes e do fazer docente”, intenta-se assimilar, na atuação da profissão, a possível associação com a autonomia docente. Nessa mesma direção, Gorzoni e Davis (2017) articulam a profissionalidade docente à

[...] qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e da pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político (p. 1399).

Ambrosetti e Almeida (2007) defendem a necessidade de considerar, no estudo da profissionalidade, a influência dos âmbitos social e psicológico no qual cada docente está inserido, para que se compreenda a vivência da profissão e a identificação que cada professor constrói e pratica. Com isso, a concepção de profissionalidade enfatizaria o modo de fazer dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente, bem como valorizaria a influência do significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência.

Nesse mesmo sentido, Matos (2016) desenvolveu uma pesquisa na qual demonstrou que a maioria dos trabalhos e estudos envolvendo profissionalidade docente, entre 2005 e 2015, no Brasil e em Portugal, trazia amalgamado ao conceito de profissionalidade um sentido de identidade e de atuação dos docentes no contexto escolar, ligada às suas experiências pessoais e história de vida. Ou seja, destaca-se a complexidade da profissão docente, convocando elementos de diferentes dimensões dos sujeitos professores, “os seus saberes e afetos, as suas experiências e convicções, o seu sentido ético e de compromisso social.” (MATOS, 2016, p.71). As pesquisas analisadas ratificam que, no exercício da profissão docente, “a vida afeta as práticas e as práticas afetam a vida” (p.71). Essas práticas profissionais são assinadas, individualizadas e marcadas pela trajetória de vida pessoal e profissional de cada docente. Ou seja, os resultados de pesquisas que se empenhavam em desbravar a profissionalidade docente ratificam a percepção de saberes profissionais pessoais elaborados pelos docentes e a “relevância do saber experiencial no conhecimento

profissional” (p.71). A autora ainda salienta que a vinculação entre a vida e as práticas dos docentes requer uma atenção maior por parte dos pesquisadores em educação e constitui um desafio aos programas de formação docente.

André e Placco (2007) identificam, no trabalho com a profissionalidade docente, o desejo de se apreender aquilo que constitui a especificidade da profissão docente. Assim, a profissionalidade abordaria os saberes, as atitudes, os comportamentos, as habilidades, os valores, os modelos mentais e as percepções que circunscrevem o educador. As autoras ainda observam quatro quesitos, amalgamados, que serviriam de premissa para a análise da profissionalidade docente. Um quesito de ordem subjetiva que compreenderia a biografia de cada educador. Um quesito de ordem institucional, ligado à formação e às práticas escolares. Um quesito de ordem pedagógica pertinente às contingências de ensino e às variadas relações que o professor estabelece com os discentes, seus familiares, seus colegas de trabalho e com o conhecimento. E, por fim, um quesito de ordem sociocultural que engloba tanto o contexto sociopolítico quanto o cultural da sociedade na qual o professor está inserido.

Libâneo (2015) comunga dessa visão ao afirmar que a expressão profissionalidade docente destaca o recorte do conjunto de elementos que traça a especificidade do trabalho docente, como os valores, saberes, conhecimentos, comportamentos, atitudes e habilidades indispensáveis para gerir o processo de ensino-aprendizagem nas instituições escolares.

Alves e André (2013) teorizam que a profissionalidade pode ser compreendida como um movimento, uma elaboração, tanto individual quanto coletiva, que se materializa no ambiente de trabalho e tem, na prática e na maneira como os professores estabelecem relações com seus diferentes pares e comunidade escolar, a afirmação ou a negação da profissão. Para eles, somente nesse processo o docente aprimora suas competências profissionais através de experiências de natureza diversas. Assim, a profissionalidade docente sofre a influência de diversos fatores presentes em seu contexto profissional, como:

As condições de trabalho, os meios técnicos, o respeito, a remuneração, o prestígio e a atração exercida pela profissão, os quais constituem um conjunto heterogêneo de condições na maioria dos países e em geral oscilam de acordo com suas condições de desenvolvimento econômico, social e histórico. (ALVES; ANDRE, 2013, p.34)

Contendras, na obra *A autonomia dos professores*, de 2012, elabora uma distinção entre profissão e profissionalidade docente. Para o autor, no estudo da profissão docente, o foco estaria nas implicações sociopolíticas, pois a educação escolar é percebida, reconhecida e valorizada por sua relevância cultural e social. Já a profissionalidade docente interessa-se

pelos elementos que compõem o processo de ensinar e os resultados que se deseja alcançar e construir no exercício da profissão docente. Novamente, elementos como propósito, intenção, execução, valores, etc. são convocados para interpretar os meios pelos quais os docentes percebem e vivenciam o trabalho na prática. Contendras (2012) também propõe alguns quesitos que devem ser observados para o estudo da profissionalidade docente: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Para Contreras (2012), a relação professor-aluno, por ser uma relação assimétrica quanto ao exercício de poder, pressupõe que o ato educacional se desenvolva no que concerne a um comprometimento de ordem moral e ética para quem o exerce. O docente precisa nortear-se por uma observação constante que envolve "o cuidado e a preocupação pelo bem-estar do alunado ou por boas relações com colegas e famílias" (CONTRERAS, 2012, p. 76-77).

Desse mesmo viés, nasce o compromisso social da prática docente, que imputa aos professores um posicionamento publicamente responsável, ao mesmo tempo em que seu ofício lhe solicita uma autonomia frente às suas responsabilidades profissionais. Tal dicotomia posiciona o docente em um campo rico de contradições e tensões, pois como exercer autonomia, requisito apontado como fundamental na constituição da profissionalidade docente, se essa responsabilidade pública envolve necessariamente a participação da comunidade nas decisões sobre o ensino e a escola (CONTRERAS, 2012)?

Nesse sentido, se pensarmos nas professoras de apoio, ao mesmo tempo em que é esperada uma atuação autônoma no exercício de sua função, essa autonomia se choca a todo instante com o fato de seu trabalho ser essencialmente colaborativo com o professor regente de turma, com a administração da escola e com os pais dos alunos que acompanham. Enquanto esse conflito é minimizado na docência regular, onde um professor pode fazer de conta que o que bem decidir em sua classe pode ser realizado para alcançar os objetivos da aprendizagem pretendida; com as professoras de apoio todas as suas atuações requerem (ou estão assujeitadas) à tarimba da comunidade escolar.

Continuando, o último elemento nos convoca a pensar na competência profissional que, conforme afirma o autor, transcende o sentido puramente técnico. Trata-se de

[...] competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. Não se refere apenas a um corpus único e estabelecido de conhecimento avalizado pela pesquisa, nem compartilhado por todos os docentes. E sim um conhecimento que é em parte individual, produto das reelaborações sucessivas dos docentes a partir de sua experiência, em parte compartilhado, por obra dos intercâmbios entre professores e

processos comuns de socialização, e em parte diversificado, produto de diferentes tradições e posições pedagógicas. Não se trata de um conhecimento proposicional, facilmente explicitável e formulável, mas de um saber que, embora se nutra de diversas fontes e experiências, adquire uma dimensão fundamentalmente prática, isto é, que tem na ação o principal referente. [...] [também] faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão. (CONTRERAS, 2012, p. 83).

Gorzoni e Davis (2017) afirmam que, no estudo da profissionalidade docente, busca-se recortar quais elementos e qualidades profissionais são relevantes para o professor e, conseqüentemente, como o docente interpreta o ensino e suas finalidades. Para as autoras, esse é mais um caminho que pode possibilitar ao professor “a olhar e se deixar olhar”. A ideia da profissionalidade docente abrangência, assim, “a habilidade do professor de relacionar suas experiências em sala de aula à política e às metas educacionais, bem como comparar métodos empregados por outros educadores aos seus próprios” (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1412).

Embora influenciadas pelos fatores, pelas normas e pelas regulações sociopolíticas, Sacristán (1995) acredita que as exigências institucionais são respondidas pelos docentes mediante um posicionamento individualizado. E é justamente essa postura de decisões individuais na prática dos professores que caracteriza a profissão de maneira ímpar. Para o autor, isso não significa, então, que o professor não deva ser visto como técnico ou improvisador, mas como um profissional que pode utilizar seu conhecimento e/ou experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Para Sacristán (1995), seria positivo recuperar a noção do professor como um trabalhador artesão. Artesão entendido como o sujeito que porta em si o saber fazer, mas o faz a partir de posicionamentos subjetivos frente a uma prática construída sobre o alicerce de contingências reais. A profissionalidade é produzida no convívio entre os diferentes contextos práticos e subjetivos dos docentes. A função da profissionalidade é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade.

O autor associa, ainda, a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas foram aplicadas. Ou seja, tudo aquilo que é singular na prática do docente, “com seu conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Já a profissionalidade abarca as nuances subjetivas e culturais dos docentes, o autor também pontua não ser possível dissociar a ideia de profissionalidade e formação de

professores, recomendando que esses elementos e condições sejam levados em relevante consideração e apreciados nos currículos de formação dos docentes.

Morgado (2011), por sua vez, também destaca essa mesma indissociabilidade ao afirmar que o processo de construção profissional acontece de maneira gradativa e contínua, iniciando-se na profissionalização e prolongando-se ao longo de toda a carreira docente.

Santos e Duboc (2004) afirmam ser inegável o reconhecimento da extensa literatura contemporânea que busca trabalhar a profissionalidade, a partir do fazer docente e os saberes criados na prática da profissão. Esses estudos têm utilizado uma abordagem que procura resgatar a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de recriação dos saberes acadêmicos em paralelo com sua experiência da prática docente. Mesmo assim, as autoras destacam a existência de um investimento político focado na formação docente baseada no paradigma tecnicista.

A observação dessa questão traduz a impossibilidade de se abordar o assunto da profissionalidade docente de maneira isolada, não se considerando o contexto político e econômico no qual está inserido. Diante disso, não haveria como não frisar a importância de se discutir a formação numa nuance que não se concentre apenas no contexto acadêmico e técnico, incluindo nas considerações dos pesquisadores o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Importante ainda ressaltar a boa aposta teórica que delimita o exercício da profissão docente como um “locus poderoso de informação do professor” (SANTOS; DUBOC, 2004, p.107), sendo relevante levar em consideração, nas pesquisas sobre profissionalidade com os docentes, o interesse de se conhecer mais profundamente o que os professores aprendem no exercício da profissão, como e com quem. Conceber a profissionalidade docente requereria, nesse contexto:

[...] considerar os saberes: saberes de uma prática crítica reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, dotando-a dos saberes experienciais que não são únicos. Os problemas da prática profissional docente, além de instrumentais, comportam situações problema que requerem decisões de grande complexidade, incertezas, singularidade e conflito de valores. (SANTOS; DUBOC, 2004, p.107)

Roldão (2008), assim como Andre e Placco (2007) e Contendras (2012), também elabora quatro conteúdos que devem ser levados em questão no tocante à profissionalidade. Esses elementos, em constante processo de reelaboração, permitem não só abarcar um maior

ângulo da problemática em volta “dos saberes e do saber-fazer dos professores”, como delimitar o foco necessário para se compreender a profissionalidade docente.

Nesse sentido, a autora refere-se à profissionalidade como o grupo de elementos, socialmente estabelecidos, que possibilita diferenciar uma profissão de outros exercícios de atividades, também relevantes e indispensáveis ao funcionamento da sociedade como conhecemos. Roldão (2008) nos convida a distanciar do senso comum que nomeia quase todas as atividades exercidas na sociedade como profissão.

O objetivo ao tentar compreender a profissionalidade é buscar encontrar o que delimita no âmbito social uma profissão de outros modos de atividades, conferindo a ela um status, visibilidade e posicionamento no tecido social de maneira singular e horizontal em relação às demais.

Por esse viés, perguntamo-nos se a profissão de professora de apoio tem conseguido delimitar seus limites, desenhar suas características específicas e conquistar um espaço de reconhecimento e status no interior das escolas e perante a comunidade escolar. Se a resposta é positiva, nos interessaria compreender quais elementos servem de apoio para que possamos afirmar a existência dessa construção? E, se a resposta for negativa, quais fatores têm contribuído para que as professoras de apoio não consigam constituir sua profissionalidade (mesmo com o fervor e respaldo da política pública e dos debates frente a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares)?

Nossa busca por um guia teórico que nos possibilitasse analisar a profissionalidade das professoras regentes através de elementos descritores próprios nos levou ao trabalho de Roldão (2005,). A autora relata que, na interseção da análise das obras de diversos pensadores como Giméno Sacristán e António Nóvoa, foi possível destacar um “conjunto não uniforme de elementos que uns e outros consideram como descritores de profissionalidade” (p.108-109). São eles:

- A especificidade da função: que aborda a característica específica da natureza do trabalho feito pelos professores, a utilidade dessa função e o respaldo em uma demanda social que o legitima.

- O poder de decisão, que se refere ao controle e à autonomia sobre a atividade com consequente responsabilidade social e pública.

- O pertencimento a um corpo coletivo, aborda a noção de autopercepção a uma classe profissional e o reconhecimento como membro desse grupo por parte daqueles que atuam como docentes. Pertencimento que pode ser traduzido em um sentimento que liga o sujeito a

um grupo de profissionais organizados, que se reconhecem e lutam pela manutenção da exclusividade de seu saber e pela credibilidade social que recebem em contrapartida.

- O saber específico: que pode ser entendido como a capacidade de conhecer, dominar, refletir sobre, e aplicar um saber profissional restrito a um grupo de profissionais. Nesse sentido, a autora levanta um parêntese sobre esse quesito ao afirmar que, no caso da profissão docente, seria mais interessante pensar nesse saber específico como a habilidade (essa sim específica) de transmitir um saber a alguém. Uma vez que a figura do professor não comporta mais o semblante social de um ser alguém que um conhecimento de maneira total e exclusiva.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), sobre quais seriam os saberes específicos que compõem a prática docente, convocam nosso olhar para os saberes da prática, que devem ser entendidos como centro essencial do saber docente. Desmistificando a ideia que tais saberes são inferiores e equivocados, ou que devem ser deixados em segundo plano frente ao saber técnico.

Para esses autores, o saber docente tem uma característica multifacetada, constituída pela combinação relativamente coesa dos saberes provenientes de várias fontes congruentes: um saber que se constitui na formação profissional, oriundos das ciências da educação, ensinados legitimamente em instituições de ensino na formação docente; um saber das disciplinas, correspondente às múltiplas áreas de conhecimentos, comumente disseminadas no formato de disciplinas durante a graduação dos docentes; um saber do currículo, composto pelos discursos, finalidades, conteúdos e metodologias que os futuros docentes devem dominar e reproduzir nas instituições escolares; e um saber da experiência, que envolve todos os saberes que os próprios professores elaboram a partir de seu trabalho cotidiano e na vivência e apropriação de seu meio. Para Tardif (2002, p. 39), são saberes que se constituem e são validados na experiência da profissão docente, desse modo, amalgamando-se à bagagem pessoal e coletiva “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Ainda em relação ao saber específico, ou ao saber do docente, Santos e Duboc (2004) pontuam que existem saberes que são produzidos pelos professores frente às contingências concretas que se deflagram no seu local de trabalho, envolvendo a especificidade de sua profissão e o contexto sociocultural que encontram no exercício da docência. Por serem concebidos na vivência cotidiana da profissão, retratam tanto a nuance da lógica instrumental – que se traduz num saber-fazer ou saber-agir, a partir do domínio de habilidades e técnicas, que direcionam o posicionamento do docente –, como na nuance da lógica das relações que possibilita ao professor “supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os

condicionamentos de situações complexas” (SANTOS; DUBOC, 2004, p. 114) A legitimação e o reconhecimento do percurso que o professor percorre para elaborar esse saber seriam essenciais para captar os elementos sobre como se pensar a formação docente e construir novas saídas para a crise atual do ensino.

Para Gorzoni e Davis (2017), nesse embaraço que sobra da tentativa de localizar o saber específico dentro da profissão docente, a possibilidade de fazer emergir para o docente a função exclusiva do saber mediar. Mediação essa entendida como uma função ativa de orientação, entre o saber e o aluno, tendo como resultado de seu trabalho a apreensão do saber por parte do discente. Essa função de mediação – a habilidade de transmitir um saber e guiar o aluno ao processo de apropriação –, seria específica do professor e legitimaria seu estatuto de profissionalidade. “Ensinar o saber de maneira a mobilizar o aluno para que dele se aproprie.”, conforme Gorzoni e Davis (2017, p. 1402). Assim, o conceito de profissionalidade docente expressaria um agrupamento de características que, simultaneamente, diferencia e identifica o trabalho docente dos outros trabalhos, referindo-se à maneira do docente atuar, pensar e fazer escolhas. A profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e de conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social predominante, pressupondo, ainda, o pertencimento a um corpo coletivo.

O desenvolvimento profissional constitui-se, portanto, na relação dialética entre o desenvolvimento individual e o do grupo profissional e sofre a influência de fatores como: salário; estruturas e condições de trabalho; níveis de decisão e participação; reconhecimento social; legislação trabalhista, etc. (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1406)

Outros autores associam a ideia de autonomia à noção de profissionalidade docente, pensamento esse defendido, por exemplo, por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Quando se propõe a pensar a profissionalidade docente, a autonomia poderia ser traduzida como a habilidade do professor de perceber a si mesmo como inventor de sua profissão, sendo responsável, assim, pela reflexão e pela produção dos parâmetros que orientam seus posicionamentos frente à sua prática profissional.

O termo profissionalidade envolve o modo pelo qual o docente alcança os saberes essenciais à prática de suas funções e, a partir desse ponto, desenvolvem as competências individuais necessárias para exercer sua profissão. Dessa maneira, quando os professores pensam, meditam, refletem e desenvolvem uma postura de pesquisa crítica com seus colegas de profissão sobre suas práticas educativas, evidenciam modelos mentais, analisam contextos

e vivenciam inovações pedagógicas, o saber-fazer do professor é ampliado, transformado em referência pessoal e ponto de partida para análises coletivas, estimulando o trabalho colaborativo. Tudo isso faz com que as práticas profissionais sejam enriquecidas e as competências individuais ampliadas.

Morgado (2011), por sua vez, mesmo ao criticar o peso imputado ao sistema educativo pela sociedade, afirmando que, para obter êxito na transformação do atual cenário educativo e a construção de um panorama educacional de melhor qualidade, faz-se necessário um grande conjunto de medidas, muitas delas de responsabilidade da própria sociedade, não deixa de reconhecer a importância das instituições escolares nesse processo. Para o autor, a escola precisa abraçar com vontade o trabalho de se reafirmar como um *locus* de referência social. E, para que isso seja possível, os docentes precisam construir uma autonomia curricular legítima, embasada nos elementos de sua competência, identidade e profissionalidade docente.

A questão que se torna pertinente, frente a essa necessidade de uma autonomia para a constituição da profissionalidade docente, esbarra na concepção de que uma sociedade estruturada no capitalismo, marcada pela visão neoliberal e pela globalização, expropria os trabalhadores da educação, especialmente os professores do Ensino Básico, de suas subjetividades, condenando-os a executar, de forma fragmentada, sem autonomia e sem controle do processo de produção, o que foi idealizado e planejado por outros, realizando, assim, uma atividade alienada, sem sentido, geradora de sofrimento e mal-estar (PASCHOALINO; ALTOÉ, 2015, p.167).

Diante das várias transformações significativas que a profissão docente sofreu no transcorrer das últimas décadas (especialmente as duas últimas décadas do século XX), desenhou-se uma resposta que surgiu na forma de um discurso que, no tocante à profissionalização ou desenvolvimento profissional, pretendia apoiar não só a formação inicial de professores, mas, também, sua formação contínua. Essa profissionalização, ou desenvolvimento profissional, pode ser entendida como

[...] um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, circunscrevendo a profissionalização à primeira etapa desse processo, isto é, ao período de formação inicial que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão. Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, a profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional (MORGADO, 2011, p. 796).

Roldão (2005) também compartilha desse pensamento ao pontuar que o saber profissional do professor não se deve limitar ao simples arbítrio de um grupo de conhecimentos científicos. A elaboração do saber profissional docente perpassa a manipulação de uma série de conhecimentos em torno de cada contingência educativa vivenciada com o intuito da realização do objetivo profissional de um professor, que é a aprendizagem do aluno. Em suas palavras:

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como ‘prático’ (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Monteiro e Manzini (2008) advogam que a formação profissional, por fazer parte do processo de profissionalização, envolve tanto a especialização quanto a socialização dos elementos que compõem uma profissão. Apesar de a aprendizagem de conceitos e as capacidades científicas serem de importância salutar no processo de capacitação de um profissional, a verdadeira apropriação que gabarita “o candidato ao exercício da profissão” (MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 49) só ocorre amalgamada a uma postura profissional adquirida via apropriação de valores e atitudes. Essa aquisição não se faz isolada da subjetividade do formando, ao contrário, constrói-se sobre e fundida a ela.

Morgado (2011) defende que, para o desenvolvimento de uma profissionalidade docente, faz-se necessária a junção dos elementos das competências profissionais, da cultura profissional e da identidade profissional.

O autor nomeia competências profissionais todos os elementos capazes de dar forma a um saber profissional, ou seja, os elementos que substancializam a ação de ensinar, a prática docente. Isso, somado à apropriação da cultura, dos valores e das práticas características da sua profissão, constituir-se-á na base para que cada professor possa erigir e reconhecer-se como docente. Esses elementos permitem ao professor desenvolver sua identidade profissional, identificando-se com seus pares mediante a emergência de um sentimento de pertencimento e semelhança a esse grupo, incorporando e sendo incorporado nele, “já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares” (MORGADO, 2011, p.796).

O autor ainda pontua que a estruturação de uma identidade docente não pode se desagregar dos valores de cada sujeito, ou das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida,

[...] o que permite compreender que a identidade profissional se constrói e transforma num processo contínuo, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida. Daí o falar-se não em identidade, mas em identidades construídas pelos professores, sendo estas consequências da multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e interpenetram, num processo permanentemente desenvolvido em um dado contexto histórico-social (MORGADO, 2011, p. 797).

Alves e André (2013), analisando a profissionalidade docente, destacam as dimensões de especificidade e de exclusividade da profissão. O professor presta um serviço específico e único, utilizando saberes acadêmicos específicos e competências práticas específicas. Para os autores, a constituição da profissionalidade docente é resultante das disposições reguladoras da instituição escolar, das condições institucionais e do contexto político-socioeconômico-cultural em que a escola interage.

Para Munsberg e Silva (2014), a docência, por ser um trabalho relacional, requer dos professores uma predisposição para resolver problemas dos outros e para os outros. Isso exigiria, além de uma competência profissional, a construção, por parte do docente, de uma competência emocional capaz de proporcionar ao professor as habilidades para o trato com questões que a educação convoca. Portanto, a profissionalidade docente articula-se, de maneira intrínseca, com sua personalidade. Essa lógica leva-nos a compreender a formação docente como um processo longo, que se iniciaria muito antes de sua formação técnica/acadêmica, tendo seu início desde a sua entrada na vida escolar como aluno, prorrogando-se por toda a vida escolar. A profissionalidade “consubstancia-se na convivência, estrutura-se na academia e consolida-se na prática profissional. Trata-se de uma formação *sui generis*, carregada de especificidades” (MUNSBURG; SILVA, 2014, p. 44). E, quando se referem à formação em educação, falam sobre a construção recíproca dos agentes que se relacionam, interiorizando saberes, valores e vivências.

Para os autores, a profissionalidade docente pressupõe um conjunto de vertentes:

[...] escolha profissional, constituição identitária, trajetória de vida, saberes docentes e práticas educativas. A escolha profissional remete para vivências desde a infância, destacando-se as influências familiares e escolares. Além desses fatores, pesam a vocação e a identificação. (MUNSBURG; SILVA, 2014, p. 44)

Esse percurso é uma construção política, produzida no dia a dia vivenciado nas instituições escolares e nos inter-relacionamentos que elas proporcionam. O trabalho docente coloca o professor sob pressão constante, pois pressupõe enfrentar um conjunto de desafios e responsabilidades de “ordem pedagógica e social”. Para enfrentar essas questões, os docentes são requisitados a trabalhar o autoconhecimento por meio de reflexões e interações consigo e com o outro. Assim, cada professor vai individualizando suas aprendizagens, encontrando saídas singulares que se manifestarão na sua prática docente. Para além da formação acadêmica, a profissionalidade docente é construída a partir de crenças e valores internalizados na trajetória de vida.

Em consonância com esta compreensão, Paschoalino (2009) ressaltou o entrelaçamento da formação do professor imbricada em sua própria trajetória de vida, num movimento constante. Nos seus estudos realizados com professores, foram analisadas evidências de que a profissão docente constituía-se nas afirmações (decisões) intensas, que mesclam a vida pessoal e profissional do professor, que buscam soluções para os desafios profissionais na alternância da formação acadêmica, na formação que se processa no e pelo trabalho, como também na sua experiência de vida pessoal (PASCHOALINO, 2009).

Sobre o conceito de profissionalidade docente, Morgado (2011) defende que ele seja visto, ao lado do desenvolvimento profissional, como fator a ser observado e levado em consideração face às mudanças que se deve realizar no sistema, em particular no que diz respeito às práticas que os professores desenvolvem nas escolas.

Morgado (2011) aposta, ainda, na proposta de que se desenvolva a autonomia do professor. Para ele, defender a autonomia curricular significa escolher novos percursos educativos, produzindo condições que possibilitem a cada escola idealizar, implementar e operacionalizar um projeto formativo próprio, respondendo às demandas concretas que lhes são apresentadas pela comunidade escolar. “Decidir sobre as disciplinas, realizar atividades culturais adequadas a cada contexto, organizar mais eficientemente os recursos e aglutinar os pais, os alunos e os professores num estilo de educação partilhada” (MORGADO, 2011, p. 798), constituiria um meio da escola se libertar das lógicas de uniformidade e dependência que a acorrentaram durante muito tempo.

Alves e André (2013) pontuam sobre a autonomia, ressaltando que mesmo a *performance* de um profissional especializado em um ofício requer o conhecimento do conteúdo e da forma de desenvolver esse trabalho, dominando um corpo de saberes específicos. A característica intelectual da função que os professores executam pressupõe e

“exigem a autonomia, mesmo que relativa, de decisões sobre o que trabalhar e o como trabalhar” (p. 35).

No contexto dos professores, é evidente que estes precisam dominar os saberes que compõem o corpo técnico de sua profissão, como a interpretação pedagógica, a didática, as metodologias de ensino, os conteúdos disciplinares, curriculares e experienciais. Mas, para que as ações docentes relativas a esse conhecimento se concretizem de maneira plena, o docente deve exercer

[...] certo poder de decisão quanto à forma de condução de seu trabalho. Mesmo quando atuam na esfera pública, marcada por um controle burocrático, político e social, ou na esfera privada, na qual o controle é exercido pelo detentor do capital que remunera a força de trabalho com fins de sua reprodução (ALVES; ANDRE, 2013, p.35).

Para Santos e Duboc (2004), a autonomia só se constrói em um processo relacional, uma vez que sua ação é construída no interior de um contexto de interdependência e em um emaranhado de relações. Dessa forma, diante da autonomia, as instituições escolares necessitam refletir sobre como desenvolver uma autonomia própria, fruto de suas ações, contingências, demandas e reflexão dessa mesma prática, por meio dos sujeitos que as produzem. Para tanto, o docente deve ter uma postura auto reflexiva, ou seja, orientado a colocar-se como objeto de estudo, avaliando seu trabalho e o trabalho dos seus pares. “A autonomia pressupõe uma autogestão do conhecimento pelo grupo dos pares, bem como o autocontrole das práticas.” (SANTOS; DUBOC, 2004, p. 119).

A profissionalidade que se processa no âmago do coletivo, da criatividade e, principalmente, na perspectiva positiva da profissão fortalece e a valoriza. No entanto,

[...] a profissionalidade da docência vem paulatinamente sendo, nas últimas décadas, alterada no seu entimema, que transita entre o ideal de missão, de sacrifício, de sacerdócio, de trabalhadores, de explorados pelo mercado, de sofredores, da profissão do impossível, de culpa, do estresse e do adoecimento (PASCHOALINO, 2009, p. 9).

As análises sobre a profissionalidade docente evidenciam que o contexto e as relações de trabalho estabelecidas mudaram ao compreender que o fazer do professor forma o professor, tendo as emoções e as ações como molas propulsoras do seu agir. Assim, o professor de hoje não é o mesmo de alguns anos atrás e, provavelmente, não será o mesmo professor de alguns anos à frente.

Matos (2016), em sua pesquisa sobre profissionalidade docente e identidade, esclarece que o século XXI tem sido marcado por transformações políticas no campo da educação, e que essas possibilitaram surgir um movimento da reforma educativa e dos padrões de desempenho conhecido como *standards*. Movimento esse que defende quais conteúdos os professores devem trabalhar e o que os alunos devem aprender, medindo posteriormente, por via da avaliação externa, os resultados em relação às finalidades preestabelecidas. A avaliação de desempenho ganhou destaque dentro das políticas que a elegeram como elemento estruturante de suas ações. A grande questão que essa forma de avaliação traz é justamente o fato de não estar sendo usada com o objetivo do “desenvolvimento positivo do profissionalismo docente, e mais como um mecanismo de pressão sobre os professores, responsabilizando-os pelos resultados do sistema” (MATOS, 2016, p. 63). A autora ainda observa que estas políticas embasadas na “performatividade” dos professores, replicadas em países como Portugal e Brasil, pleiteiam uma ideia reducionista da educação, uma vez que limitam, distorcem e modificam “o sistema de ensino, a qualidade das aprendizagens e o que significa ser professor” (MATOS, 2016, p. 64).

Sacristán (1995) afirma que existe um poderoso controle sobre as instituições escolares, o que possibilita o surgimento de um complexo que amalgama os profissionais às diretrizes políticas educacionais. Para o autor, a autonomia dos docentes, traduzida em processos de invenções originais, vê-se limitada à habilidade de resposta às contingências circunscritas nas condições e limites estabelecidos. Pouca autonomia é dada aos professores no que concerne à elaboração de propostas, objetivos e situações diferentes das que lhe são atribuídas. Essa sujeição às imposições das instituições políticas educacionais gera atritos, decepções e posicionamentos de resistência ou aderência ao *status quo* vivenciado pelos docentes, especialmente, quando as exigências projetadas sobre eles divergem de suas percepções e desejo de ação pessoais.

Para Santos e Duboc (2004), a profissionalidade, ao estreitar a relação entre autonomia e profissionalidade com a necessidade educativa, e uma concepção menos técnica e mais humana, delega uma ideia política de reivindicação, uma maneira de manifestar a necessidade que tem a educação de reclamar a autonomia como forma de exercer o ofício. Reclamação essa que só pode ser elaborada via escuta e análise de como os docentes têm vivenciado sua prática profissional em sua singularidade.

Para completar o quadro, destacamos a percepção de Silva (2008) que afirma o pensamento de que é durante a prática docente que a maioria dos saberes docentes é

elaborada. Para a autora, apenas quando levaremos em consideração a necessidade de trabalhos de intervenção que incluam reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas, sobre as concepções que os professores têm de seu próprio fazer pedagógico, sobre as contradições e os dilemas presentes no cotidiano de sala de aula que conseguiremos nos apropriar das reivindicações que os professores fazem de suas funções, de seu contexto e do seu fazer.

Diante do exposto, acreditamos que a profissionalidade docente, nascida justamente no contexto da entrada de diversas demandas complexas no interior das escolas, possa ajudar a clarear o que as professoras de apoio têm feito com sua profissão a partir do que as escolas e as políticas públicas desejam e possibilitam-lhes fazer.

No próximo capítulo, explicitaremos nossa investigação por meio da qual buscamos nos apropriar das condições de trabalho vividas por professoras de apoio dos anos iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas da rede de ensino do estado de Minas Gerais. Para tanto, fizemos o uso da observação *in loco* do trabalho das docentes por apostarmos na relevância que aportam para o desenho de um esboço tanto das práticas realizadas por elas, como para compreender que lugar elas ocupam no interior das instituições, de um ângulo mais próximo da realidade que se pretendia verificar.

Também adotamos espaços de fala via entrevista com o intuito de obter informações para localizar os sujeitos quanto à escolha pela profissão, formação inicial, formação permanente, impasses e acertos na execução de suas tarefas. As entrevistas objetivavam recolher testemunhos que nos pudessem conduzir a uma melhor compreensão do fazer e do ser professor no contexto específico da atuação como professora de apoio à comunicação alternativa e tecnologia assistiva.

Diante da coleta realizada, escolhemos debruçar sobre as falas das professoras tendo como referência de análise os caracterizadores de profissionalidade docente (saberes específicos para o exercício da atividade, poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo) elaborados por Roldão (2005).

Entendemos que esses caracterizadores elencados pela autora não só englobam os demais descritores estabelecidos pelos outros autores estudados, como nos ajudam a delimitar melhor os elementos que constituiriam a profissionalidade, possibilitando-nos traçar um esquema que nos demonstre de que maneira as professoras de apoio têm criado a sua profissão e o seu lugar no interior das escolas.

5. AS (IM)POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DA PROFESSORA DE APOIO

Para abordar a profissionalidade e o desejo das professoras de apoio com as quais estivemos, faz-se necessário, primeiramente, que desmembramos as contingências que possibilitam a demanda social que a comunidade escolar faz pela presença desse profissional em seu interior. Circunstâncias essas que dizem das características da escola contemporânea, dos processos internos para que as vagas de professoras de apoio sejam processadas administrativamente, sobre quais discursos e expectativas, em face desse sujeito professora de apoio, a escola vai forjando ao longo desse trajeto.

Em seguida, demonstraremos como parece ocorrer um desencontro entre o desejo dos diversos agentes que compõem a comunidade escolar frente à função das professoras de apoio. Essa falta de alinhamento nas percepções sobre o que é e o que deve fazer uma professora de apoio pode estar contribuindo para a existência de um cenário confuso e movediço no que tange o trabalho da inclusão de alunos com deficiência.

E, por fim, diante de todos esses elementos, tentaremos averiguar o que as professoras de apoio têm feito do que fizeram com elas, e como esse emaranhado de percepções, posicionamentos, desencontros e conflitos têm permitido (ou não) a constituição de uma profissionalidade docente.

5.1 O fazer escolar e aqueles que não se fazem na escola

Pensar na profissionalidade de uma professora de apoio passa, necessariamente pelos modos de fazer produzidos na escola e, especialmente, por aqueles que não se fazem nesse contexto. Precisamos detalhar e analisar como são instauradas as nomeações ao redor de alunos que não se adaptam ao cotidiano escolar e, assim, tornam-se um problema para a instituição e seus objetivos. Alunos esses que, com o passar do tempo, são emparelhados ao discurso da inclusão e, muitas vezes, são estacionados no discurso médico que oficializa um *status* de diferença e necessidades de educação especial.

É possível observar que, na dinâmica das relações escolares entre professores e alunos, algumas crianças vão sendo nomeadas, primeiramente, por seus professores e, depois, pelos demais membros do corpo acadêmico, de “aluno difícil”. Crianças que, apesar dos esforços por parte dos professores, supervisores e diretores, não respondem às expectativas mínimas

projetadas sobre um aluno “padrão” dentro da instituição. Logo, esgotados os mecanismos comuns de intervenção, esses discentes passam a ser acompanhados do jargão de “menino difícil” ou “aluno difícil”, incluso aqueles com deficiência.

Em conversas na sala dos professores ou durante as reuniões pedagógicas das quais participamos, tanto em nossa experiência profissional, quanto em nossas visitas de pesquisa às escolas, ouvíamos desabaços de professores e supervisores sobre crianças com tais peculiaridades. E, se havia um relato por parte dos professores, é possível entender que essas crianças, que muitas vezes carregavam o estigma de “difíceis”, fossem diferenciadas dos demais alunos, criando-se uma zona de exclusão que, não só retira o discente do discurso regular da escola, como o estagna em uma posição de impossibilidade de resgate.

A questão da inclusão e permanência não são dilemas exclusivos do século XXI, já se encontrando arraigada no roteiro das prioridades de debates e políticas da educação brasileira e internacional há pelo menos três décadas, especialmente quando levamos em consideração as conquistas da sociedade civil resguardadas na Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (FREITAS, 2013).

Para Cordié (1996), o fracasso escolar é um fenômeno recente. Nasceu a partir da necessidade de criar a escolaridade obrigatória no final do século XIX e desempenhou uma função relevante em um sujeito que manifesta seu mal-estar nas entrelinhas de um momento histórico no qual nossa sociedade enfatizou o poder do dinheiro e o sucesso social como valores predominantes e essenciais à realização do ser humano. Ela lembra que em uma sociedade hierarquizada que perdurou até o final do século XIX, as posições de cada um dentro do tecido social eram estáticas, definidas.

O analfabetismo, por exemplo, não era visto obrigatoriamente como deficiência. Os que não tinham instrução podiam ter acesso a ofícios que permitiam a eles e suas famílias sobreviverem. Tinham seu lugar na sociedade, e a modéstia de seus proventos não os tornava fatalmente excluídos. Mas com uma mudança radical e progressiva, em um espaço de tempo relativamente curto, saímos da era de um sujeito proletário a um sujeito estudante, isso a partir do final do XIX e início do século XX. Essa mudança social, feita com extrema rapidez, inverteu os velhos esquemas de transmissão de herança cultural. No contexto atual, podemos dizer que o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida (CORDIÉ, 1996, p. 199).

Com isso, as crianças, independentemente de suas origens, de seus meios, de suas classes, em um cenário utópico que descarta as desigualdades, são obrigadas a trilhar seu caminho escolar, garimpando um lugar futuro positivo no tecido social para si e para seus descendentes (CORDIÉ, 1996).

A construção de um olhar diferenciado sobre os alunos com deficiência, ou considerados difíceis dentro da escola regular, pode ser considerada um dos principais desafios da política pública contemporânea na área da educação, e isso em face de existir, nesse contexto, uma relação delicada entre aquilo que roga a ideia republicana de uma escola para todos *versus* a realidade de como realizar esse propósito diante das diferenças, o que se tem demonstrado bastante desafiador.

É possível perceber que, no dia a dia das escolas, podem ocorrer inúmeras situações nas quais encontramos crianças e adolescentes lidando com o que há de mais frágil e vulnerável, em complexas tramas que revelam o preconceito, o despreparo e a animosidade da sociedade frente ao diferente, tudo materializado nas atitudes e no comportamento dos profissionais da educação diante daquilo que escapa ao desejado, desnudando o impossível do ato educacional perante o idealizado pela escola e pelos seus agentes.

A educação na forma escolar é uma experiência relevante quando procuramos evidenciar nosso estilo de vida, a forma como a nossa sociedade constrói seus valores e padrões (FREITAS, 2013). E, no nosso caso, revela a forma como a exclusão se manifesta no interior das escolas como reflexo de uma sociedade que – apesar dos avanços nos diálogos e nas políticas públicas, ainda precisa percorrer um longo percurso até poder se afirmar realmente inclusiva.

Freitas (2006; 2013; 2015), inspirado nas ideias de Vicent, Lahire e Thin (1994), desenvolveu o conceito de *forma escolar* para analisar a produção discursiva desse aluno denunciado pela comunidade escolar como difícil, ou seja, um aluno marcado pelo signo do fracasso nas premissas escolares. Para o autor, a posição desses alunos só se constrói mediante as práticas adotadas pelas escolas em seu cotidiano, nas quais os limites que separam o aluno dito incluído do aluno com deficiência vão tornando-se mais claros.

Devemos analisar esse conceito avançando a concepção de forma escolar como “situações estruturantes absolutas”. Ou seja, não restritivas a um pensamento que busque explicar, em uma estrutura, a complexidade das relações e do comportamento humano. Com o estudo da forma escolar, o autor objetiva compreender o que e desde quando fazemos tudo o que fazemos, levando em consideração o ponto de vista daqueles que estão inseridos, reproduzindo e recriando essas estruturas. Assim, a forma como os sujeitos se deparam e lidam incessantemente com a liturgia da simultaneidade, dentro das cerimônias de um cotidiano escolar, seria essencial para que possamos compreender como a cultura escolar, em

suas estruturas, forjam respostas e posicionamentos subjetivos daquelas pessoas inseridas nesse contexto (FREITAS, 2013).

Se na forma escolar a educação ganhou e ganha uma configuração histórica e cultural própria, é no tempo próprio da escola que vulnerabilidade, avaliação e inclusão adquirem conteúdo especial, com um sentido que é diferente de todos os outros que impregnam essas palavras quando apropriadas e usadas para além dos limites da escola. (FREITAS, 2013, p.17)

Ou seja, as circunstâncias que se materializam no contexto das escolas se constituem em espaços em que a circulação, a apropriação e a legitimação dos discursos hegemônicos sociais são reencenadas. Assim, nas instituições educacionais, mesmo diante de uma forma escolar que molda paradigmas e lentes para se enxergar o cotidiano e as relações em seu interior, cada sujeito inserido nesse contexto encontra uma forma única de resposta e repetição.

Prosseguindo, se pensarmos a exclusão como um fenômeno que ocorre em todas as camadas e em diversos palcos sociais, os comportamentos assumidos pelos sujeitos dentro de uma instituição escolar podem acabar por evidenciar o quanto a inclusão é dificultada quando “os rituais de comparação entre desempenhos” estão profundamente enraizados em um mecanismo que encara a avaliação como “componente ideológico justificante”, o que, na prática, inviabiliza a inclusão e reafirma o estigma de crianças e adolescentes com deficiência. Freitas (2013, p. 19) chega a afirmar que “a inadaptação tem na avaliação escolar um elemento usado para comprovar supostas incompatibilidades entre pessoas e cenários educacionais”.

Como exemplo de como as formas escolares podem estar reafirmando o lugar de estigma e exclusão de alunos que não respondem às expectativas escolares (quer seja considerado em situação de deficiência ou não), trazemos a fala de uma das professoras com que estivemos, Manuela, que nos narra que uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental, diante da dificuldade em alfabetizar uma criança com 9 anos de idade que, no início do segundo ciclo, ainda não conseguia ler ou escrever, reclamava que o menino era um aluno problema, provavelmente com “*alguma questão na cabeça*”. Quando questionada sobre quais fundamentos a embasava para tirar essa conclusão, ela afirmou que era em sua experiência docente e observação: “*Reconheço uma criança com problema na cabeça de longe. Esse menino parece ser autista, sei lá. Não vive em nosso mundo. É lento, lerdo*”. Segundo Manuela, a fala da professora encontrou ressonância em boa parte dos professores que

trabalharam com a criança nos anos anteriores que, em coro, completavam *“deve ter algum problema mesmo”*, *“Provavelmente ele é caso de inclusão”*.

A professora responsável pela classe onde se encontrava a referida criança, ao ouvir essas frases de apoio ao seu diagnóstico respondeu: *“e o pior, a mãe dele fala que ele não tem nada, que é uma criança normal”*. *“Ela ficou ofendida de eu pedir que ela o levasse a um psiquiatra.”* E outra colega completa: *“É sempre assim, as mães não querem ver o problema e sobra para a gente aguentar o tranco”*.

Segundo Manuela, em nenhum momento a história de vida da criança foi levada em consideração pelos professores; história de vida essa tão famosa nos corredores da escola que a maioria dos funcionários já a havia escutado em um momento ou outro. Apenas para ilustrar melhor o caso, o pai da criança em questão havia falecido e, conforme relatos da mãe, após essa perda, o comportamento transformou-se.

Com essa informação como referência, Manuela conjectura outras inúmeras causas para o comportamento diferenciado da criança. Às vezes o “menino difícil” poderia estar passando por problemas de difícil elaboração para uma criança, como a necessidade de reposicionar-se no mundo após a perda do pai. Isso não a enquadraria em um caso de pessoa com deficiência, conforme defendia sua colega.

Para o início de nosso debate, não importa tanto quais as causas específicas que faziam a criança apresentar a dificuldade com a alfabetização, mas, sim, que as possíveis causas, inclusive a peculiaridade do caso narrado, fossem deixadas de lado para o enquadramento da criança em um precoce diagnóstico pseudoclínico de autismo pela professora e demais colegas. que concordavam com suas observações, pelo fato de o aluno apresentar dificuldades de acompanhar o ritmo dos demais colegas na aprendizagem.

Nessa transformação pela qual passou o tecido social nos últimos dois séculos, pode-se observar que a escola, como instituição, delineou-se como um sistema modelador do que Freitas (2013) cogita ser a experiência central da criança no transcorrer da infância.

Segundo o autor, a partir do século XIX começou a desenhar-se a forma contemporânea que a educação encontraria para cumprir seu objetivo republicano e alcançar a todos, tal processo agiliza-se especialmente nos países europeus, depois em outras localidades do mundo no transcorrer do século XX. Esse foi o modelo difundido, copiado e globalizado.

O que se caracteriza como aspecto essencial da escola moderna, especialmente após meados do século XIX, é a impressionante ritualística de concentração que se estrutura. E, para tal sucesso, essa forma de fazer escola pautada na simultaneidade começa a nascer e

ganhar força, moldando os demais instrumentos institucionais que passam a ser adaptados ou desenvolvidos para garantir esse objetivo: qual seja, que a educação se popularize! (FREITAS, 2013).

E, para tanto, o que se construiu foi um paradigma novo que apostava organizar o tempo na escola de forma que seus elementos estivessem

[...] no mesmo lugar, ao mesmo tempo, com os mesmos propósitos, para que todos cumprissem os mesmos objetivos, partindo do mesmo ponto de partida, direcionados aos mesmos pontos de chegada, dispostos nas mesmas referências de tempo de execução, avaliados com os mesmos critérios e escalonados em atividades progressivas (FREITAS, 2013, p. 31).

Tal forma escolar, composta por essas atividades praticadas em um mesmo cenário, por um mesmo recorte de público, que deveria respeitar simultaneidade, ritmo e progresso resulta na estrutura curricular composta por séries, pelo emparelhamento de um ideal de idade e capacidade de fazer, que organizam as turmas em séries. Sistematização essa que não apenas predispõe e ordena uma aquisição progressiva de conteúdo conforme o crescimento físico e intelectual da criança, como favorece uma identificação e correspondência entre idade biológica e série/currículo escolar de maneira que, em pouco tempo, já se produzia uma ideia de que uma criança de nove anos não poderia estar na mesma classe de uma criança de seis anos, exceto em casos de retenção pela não aquisição, em tempo esperado, do conteúdo ministrado (FREITAS, 2013).

O autor aposta que essa nova ideia de organização escolar endossa a ideia de que mais relevante que o aprendizado individual, respeitando seu tempo pessoal, suas características e peculiaridades, o foco centra-se no aprendizado do coletivo ao mesmo tempo. Para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, o importante agora é manter o ritmo, aprender não apenas com os demais, mas junto a eles. É a cadência no movimento que importa, e essa é a exigência feita a todos, indiscriminadamente (FREITAS, 2013).

Freitas (2015) cogita ainda que, mesmo com todas as tentativas de repensar o modo de fazer das escolas, nem mesmo as mais inovadoras práticas escolares da atualidade conseguem se afastar completamente da ideia de série, de escola seriada, da aquisição progressiva de conteúdo conforme o crescimento da criança, emparelhado a uma ideia de idade ideal para a interiorização daquele saber.

Assim, a forma escolar pode ser entendida como os modos, métodos e formas de fazer que a escola desenvolveu (e desenvolve) em seu modelo de organização do tempo para fazer

com que todos aprendam simultaneamente, respeitando a idade e a competência a ela relacionada. Tal forma de fazer escola, que une idade mais competência como forma de sucesso em nossa sociedade atual, acabaria estabelecendo demandas sociais que influenciam as políticas, o corpo docente e as famílias.

Cordié (1996), referindo-se à demanda dos pais, afirma que ela incide sobre seus filhos desde os primeiros anos de vida, na forma de uma demanda de que essas crianças sejam bem-sucedidas. Haveria a presença do dito de uma ordem que perpassa a ideia de que a criança “deve aprender!”. Existem pais que se inquietam com as *performances* intelectuais, de uma forma inclusive precoce, na vida acadêmica de seus filhos. Às vezes essa cobrança, ou essa imposição de sucesso, inicia já na fase pré-escolar, com pais competindo com outros sobre questões como a alfabetização de seus filhos, a organização, a destreza na coordenação motora.

Para a autora, essa pressão social de sucesso que os pais encarnam no âmbito doméstico gera uma angústia “surda” que afeta, inclusive, os próprios pais, não apenas as crianças. Uma vez incomodados por essa cobrança, ela passaria a ser projetada para as instituições de ensino, que, por sua vez, projetam-na para seu corpo docente, que as reforça com seus alunos.

Por ser uma estrutura complexa, para que essa forma escolar seja propagada e continue a ter tamanha influência na organização da cultura no interior dessas instituições, a atuação dos professores como principais instrumentos de vigília e execução do ritmo de trabalho foi e permanece sendo essencial.

Para Freitas (2013), um dos principais trabalhos dos docentes – tarefa essa conhecida no mínimo tacitamente por todos que trabalham em uma escola – perpassa pela ideia de uma atuação no sentido de conduzir todos os discentes em um mesmo compasso de execução de qualquer tarefa. A relevância da aprendizagem, conforme já mencionamos, não se encontra na habilidade do aluno realizar as atividades em seu tempo, no seu ritmo, mas se ele consegue realizá-la no tempo esperado, sincronicamente aos demais e dentro da expectativa do professor, que carimba nos resultados das avaliações o sucesso ou fracasso ao qual a criança está destinada.

O que deu especificidade histórica a esses cenários foi a contínua e necessária eliminação dos trabalhos não simultâneos (as classes com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, por exemplo) e a identificação do lugar como espaço do hegemônico (de ritmo, de idade, de ponto de partida, de ponto de chegada). (FREITAS, 2013, p.33)

A importância dessa ideia da existência de uma forma escolar de organização das dinâmicas nas instituições educativas é pensar que essas circunstâncias propiciam, mesmo que constantemente suscetíveis de reinvenção por parte dos seus docentes, uma sobreposição do fazer, como fazer, em que tempo fazer, em relação aquilo que é singular do modo de executar do sujeito que a opera. São tarefas que por si só são eleitas, pensadas, organizadas e aplicadas por serem passíveis de uma execução coletiva simultânea, mesmo que por uma parcela de alunos.

Assim, o autor (2013) aposta que a escola contemporânea – que não só oficializou como zela para que tal forma escolar como modelo de organização de transmissão de saber seja perpetuada – emparelha-se com intenso instrumento de comparação entre pares, já que todos os que estão alocados em uma mesma classe, série e faixa etária são, hipoteticamente, capazes de realizar tarefas projetadas para o mesmo ritmo de execução.

Da mesma forma que o sujeito, no lugar de aluno, encara essa pressão do sucesso e lida, nas entrelinhas, com o “devo aprender”, mas tenho que aprender simultaneamente aos meus colegas de classe; o sujeito, no lugar de professor, posiciona-se na figura de um credor que cobra esse contrato a cumprir, pois também está, por sua vez, submetido a um imperativo de sucesso frente à turma pela qual é responsável. Sucesso esse medido pela estatística de quantos alunos conseguiram progredir para as séries seguintes. No final do ano letivo, ele colherá ou não os louros provindos do sucesso refletido nas aprovações de seus alunos, ou terá de se haver com as explicações e justificativas diante da comunidade escolar e das famílias de seus alunos, dos porquês da turma não ter obtido o êxito esperado naquele ciclo, dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, não são as metodologias adotadas, as tarefas cuidadosamente planejadas, as individualidades investigadas e respeitadas, o progresso obtido frente às limitações de cada um de seus alunos que farão de um professor o “bom mestre”. Mas, sim, os bons resultados que a turma como um todo alcançou, vencendo o planejamento da série e progredindo.

Para Cordié (1996), principalmente nos primeiros anos de aprendizagem escolar, essa pressão gera uma angústia constante e particularmente nociva, que opera em todos os níveis, suscitando, frente à criança, uma inquietude ligada às suas *performances*. Questões e inferências feitas pelos professores e pais que, mesmo não ditas expressamente, são lidas pela

criança podendo “modificar e até mesmo deteriorar grandemente as relações com o ambiente” (CORDIÉ, 1996, p. 124).

Desconfiamos que, nos vários casos de crianças denominadas difíceis, em momento algum, o seu desacordo com os objetivos projetados sobre elas foi refletido ou levado em consideração pelo corpo docente, justamente por isso não ser um paradigma na forma de se fazer escola. Eles são alunos com deficiência, atrasados, desalinhados com as expectativas que os olhos escolares os enxergam, que não aprendem da forma como deveriam, que atrapalham o desenvolvimento do conteúdo nas turmas, que sobrecarregam os professores na sua busca por um resultado sincrônico na classe e que frustram os objetivos do projeto educacional dentro das instituições.

Não é de se assustar, então, que, a partir da instauração da nomeação e da promoção de um discurso sobre o suposto aluno considerado difícil, inicia-se uma tentativa do professor junto à supervisão para mobilizar a família para que leve o estudante ao especialista e, com o suporte do saber médico legitimado, buscar tentar comprovar a existência de uma deficiência na criança que justifique o comportamento dito incomum, inadequado, ou não desejável que ela apresenta. Aliviando, assim, supostamente, a pressão que a escola e os docentes passam para cumprir o que deles se espera. Se a criança tem algum problema de ordem particular, a responsabilidade pela aprendizagem não adquirida da maneira idealizada é transferida a ela, não mais à incompetência dos professores em educá-la ou à escola por não gerir bem essa questão.

Outro aspecto que se embaralha e torna-se evidente no interior da escola são as situações relacionais que são construídas mediante as comparações diante da estrutura do trabalho simultâneo, na qual as diferenças e desajustes com o modo de fazer da escola por parte do aluno vão contribuindo, legitimando e dando espaço para que emerja um discurso que equipara desajuste a deficiência. E, mesmo que a deficiência possa existir de fato na criança, ela só adquire valor simbólico nas instituições quando posta em comparação à forma de funcionar de outros alunos que se adaptam (não levando em consideração os custos) e conseguem seguir o ritmo proposto, normalizado e idealizado pela escola. O desajuste no interior escolar pode ou não vir a se configurar como deficiência e, em termos gerais, mesmo a deficiência não poderia, destarte, ser considerada somente um atributo que o sujeito porta em si. Ela talvez seja produzida nas situações que envolvem a criança, seu modo de ser e fazer, sempre em paralelo a algum referencial (FREITAS, 2013).

Importante ressaltar nesse momento que *diferença* só o é quando percebida, acolhida e difundida como tal.

Larissa conta que na primeira escola na qual trabalhou como professora de apoio, havia duas crianças com laudo médico que as caracterizavam como portadoras de Síndrome de Asperger ou Transtorno do Espectro Autista. Essas duas crianças foram transferidas de outras escolas e já haviam ganhado do Estado o direito de serem acompanhadas por um professor de apoio. Ocorre que eram crianças que conseguiam, sem grandes discrepâncias, acompanhar o fluxo de trabalho nas salas onde estavam. Faziam todas as atividades em tempo hábil e obtinham boas pontuações em suas avaliações. Apresentavam, todavia, um comportamento um pouco mais isolado e, ocasionalmente, davam-se momentos de agressividade com os colegas. Mas eram situações bem pontuais. Frente a isso, a professora regente de turma questionou, inúmeras vezes com a direção e supervisão da escola, a necessidade do acompanhamento da criança por um professor de apoio, dizendo que as crianças não precisavam do suporte desse profissional. Chegava, inclusive, a questionar a veracidade dos laudos, alegando que a família queria era um professor particular em sala junto aos filhos.

Tal situação é interessante, pois o mesmo laudo médico desejado em caso de desajuste do aluno com o ritmo e o ideal escolar passa a ser questionado e desvalidado quando a criança, mesmo com deficiência, não apresenta comportamento disfuncional na escola. Por isso mesmo, talvez, o Relatório Warnock (1978) discutia que não se deveria fixar na dita deficiência, mas nas demandas que o processo de escolarização fazia emergir.

Concordamos ao pensar que a noção de deficiência está muito mais fundamentada nos desajustes entre expectativas e práticas das relações no interior das instituições do que na presença efetiva de algo que diferencie o sujeito dos demais em termos de deficiência física, sensorial, intelectual ou transtorno psíquico.

Alguém só é deficiente quando situações concretas o impossibilitam ou dificultam o realizar de um trabalho que outros conseguem executar sem necessidade de intervenções. Descartando as peculiaridades, as diferenças que podem marcar nossos corpos e nossas capacidades cognitivas, alguém só é considerado deficiente em comparação ao êxito de outro onde ele fracassa.

Com relação às circunstâncias que tradicionalmente são tratadas como deficiência, no âmbito da Educação Especial, Omote (2014, p.20) aponta que "a deficiência não é simplesmente uma qualidade presente no organismo ou no comportamento da pessoa

considerada deficiente, mas se define pela natureza da relação entre esta e quem a considera deficiente”. Mesmo que determinantes biológicos e sociais importem funcionamento precário, limitado ou condicionado no sujeito em algumas áreas de atividades e capacidades, não é possível condicionar apenas a elas a atribuição pura de todo um conjunto de inadequações e incompetências que a pessoa possa apresentar. Para o autor, essas inadequações e incompetências estão muito mais conectadas com os discursos e julgamentos feitos segundo algum critério preestabelecido de normalidade. Além do que, muitas inadequações e incompetências podem ser resultados de pressões que o meio implica sobre o sujeito.

Ainda segundo Omote (2014), é necessário considerar que, muitas vezes, na Educação Especial, pessoas que foram enquadradas em seu discurso de vulnerabilidade ou necessidades educativas especiais, não necessariamente são portadoras de condições constitucionais que possam explicar o seu funcionamento precário, quando comparado ao restante do grupo eleito como adequado. Mesmo assim, sem fatores biológicos ou características legitimadas pelo discurso médico, são percebidas, recortadas e tratadas como pessoas com deficiência, em um posicionamento que tende a congelar o olhar que a sociedade projeta sobre eles.

Há pessoas que já tem uma longa história de vida com esse tipo de tratamento, acumulando inadequações e incompetências. Esse fato, frequentemente, é interpretado tão somente como sendo expressão da própria deficiência, confirmando assim, cada vez mais, a condição de deficiente que lhes fora atribuída. (OMOTE, 2014, p.21)

Observamos, também, que o embaraço frente a situações que envolvem a nomeação de crianças e adolescentes como alunos difíceis são ainda mais constrangedores e causam conversas atravessadas entre os funcionários da escola quando, especialmente, esses sujeitos denominados problemáticos não apresentam nenhuma marca física visível. Desconfiamos haver uma tentativa de enquadrar qualquer caso de desajuste funcional da criança com a escola (ou com seus objetivos) dentro do quadro da deficiência. Ou seja, o comportamento fora do esperado pela equipe pedagógica se mistura à suspeita de uma deficiência ou superdotação, ou grave vulnerabilidade social, que precisa ser descoberta e validada para que alguma nova posição frente ao caso possa ser elaborada, ou, no mínimo, ter sua tensão aliviada.

Parece-nos que, quanto menos visível a vulnerabilidade do sujeito, mais os argumentos excludentes pautam-se na discrepância aluno ideal e aluno real. Assim, está no insucesso do aluno nos processos avaliativos, nas suas dificuldades comportamentais e na

distância entre conduta desejada e atuada a fundamentação para o enquadramento do aluno na diferença e possível deficiência.

Essa conduta, pelos olhos da comunidade escolar, serve como argumento para comprovar que eles estariam diante de situações que demandariam uma gestão de incapacidade, sendo raros os momentos em que a vulnerabilidade pessoal é pensada como um desafio pedagógico para a escola como um todo (FREITAS, 2013).

Nesse ponto, concordamos com Silva (2016), que enxerga uma dificuldade estrutural da escola em se conciliar com o diferente. Diante desse mal-estar, viveríamos um aumento na procura por diagnósticos, saberes e metodologias cada vez mais depurados, possibilitando a inclusão da diferença no jogo do capitalista que oferta a ilusão de que tudo será disponibilizado a todos.

Essa forma de fazer escola vai de encontro à visão de uma educação especial, inclusive, aquela precariamente ofertada às professoras de apoio com quem estivemos, que têm, na flexibilidade curricular e de serviços, uma de suas premissas essenciais que deve ser respeitada e seguida para que se obtenha êxito no processo educacional de pessoas com deficiência.

Correia (2008) é um autor que defende esse pensamento ao destacar que na escola contemporânea, diante da diversidade dos alunos que se atende, é essencial que não delimitemos um caminho específico a percorrer, especialmente frente a um aluno com deficiência. A Educação Especial, visando à inclusão desses alunos em salas regulares, deve desprestigiar o conjunto de exigências curriculares predeterminadas buscando promover, em cada caso, o acesso do aluno ao conteúdo pragmático de maneira singular, respeitando as diferenças, os limites e o tempo de cada aluno para a concretização da aprendizagem. Assim, o que deveria nortear o currículo e a forma como ele será apropriado pelo aluno são as características pessoais e necessidades individuais de cada um deles. Com isso, caberia aos profissionais que lidam com os processos de inclusão flexibilizar, por exemplo, o trabalho em grupo, adequando o processo de transmissão e interiorização, lidando com as temáticas de forma mais concreta e adaptada a cada caso para incentivar objetivos educacionais.

Freitas (2013) destaca que a avaliação ou comparação entre resultados, comportamentos ou produções de alunos raramente é elaborada como instrumento pedagógico para se refletir criticamente a instituição escolar, seus métodos, condutas, rotinas, programas. A forma de fazer, ou o que se faz para conduzir um sujeito pelos turvos processos de aprendizagem que deságuam nos resultados avaliativos, normalmente, são relativizados, ou

não profundamente analisados. Assim, o fruto de todo esse complexo cenário reduzir-se-ia à qualificação e nomeação do sujeito discrepante. E, posteriormente, quando encontrado respaldo nas avaliações psicopedagógicas e médicas, como “aluno de inclusão”. Nas palavras do autor: “Vulnerabilidade, avaliação e inclusão são palavras que demandam demonstrar em relação a que, e em relação a quem são apresentados os atributos daquele que protagoniza a experiência de inclusão” (FREITAS, 2013, p. 40).

Como já destacamos, por mais que a busca pela classificação do aluno tido como difícil perpassasse aparentemente uma tentativa de se visualizar novos caminhos a serem construídos; parece-nos, na prática, que a nomeação da criança como deficiente produz um semblante sobre o sujeito que, ao invés de possibilitar a construção de novos percursos, engessa ainda mais o posicionamento dos profissionais da educação diante daquele considerado diferente. Ocorre uma absolvição de consciência e cobrança pedagógica frente a essa criança que não aprende não por causa da escola, ou dos professores, ou do *modus operandis* educativo, e, sim, por uma questão intrínseca do próprio sujeito.

É interessante pensar que o aluno com deficiência, ao requerer dos educadores o trabalho de gestão de incapacidade, parece reafirmar que a incapacidade – ou o medo de reconhecê-la – estaria muito mais do lado dos educadores perante os novos desafios que esses sujeitos trazem do que nas crianças estigmatizadas como incapazes de aprender e naquilo que elas são realmente hábeis de conquistar.

Nessa mesma direção, Morgado (2011) convoca nossa atenção para um movimento de reforma que estamos testemunhando e que parece se costurar, de maneira mais rígida, ao redor das *standards-based reform*. Os *standards*, cada dia mais, estabelecem o currículo a ser lecionado pelo docente e o conteúdo a ser aprendido pelos discentes, concluindo seu ditame via sistema de avaliações externa que endossa – ou não – a execução do trabalho do professor e os resultados conquistados. Sucesso que só é reconhecido quando produzido dentro das finalidades preestabelecidas. Para o autor, esse mecanismo erige uma forma de sujeição em meio a uma tentativa de monopolizar politicamente a decisão sobre a educação e seu currículo. Uma vez que tanto escolas quanto professores só terão sua competência educacional reconhecida quando respaldados nos resultados dessas avaliações externas.

Tal mecanismo tem favorecido o surgimento de uma fixação e obstinação pela ideia de um mesmo programa educacional para todos, ensinado da mesma forma, aprendido no mesmo local, no mesmo intervalo de tempo e sob métodos averiguáveis. Para Hargreaves e Fink (2007), esse modelo de solução, fechado e generalizado, eleva o conceito de padrão a um

novo patamar. Um que ressignifica a aprendizagem como prioridade sobre o ensino e que nos obriga a responder e demonstrar “quando é que essa aprendizagem ocorre efetivamente” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 21).

Os *standards* representam, assim, uma transformação ortodoxa e fundamental na vinculação entre a prática docente e a política. De tal maneira que as estratégias políticas que guiam esse movimento elegeram o desempenho como uma de suas principais diretrizes, o que, conseqüentemente, comprime os professores e lhes atribui a responsabilidade pelo sucesso de todo o sistema educativo.

Conquanto a reforma possa também produzir resultados positivos, mapeando, por exemplo, onde há uma precariedade em se alcançar resultados mínimos frente ao processo educativo, a lógica das *standards* pode promover, também, contextos de ensino que, conforme Pacheco (2007), podem transformar-se em terrenos férteis para a elaboração de uma identidade técnica pelos docentes, visto que os resultados das avaliações externas pressionam e responsabilizam os docentes pela baixa produção e apropriação da educação de seus discentes. Ou seja, o foco de análise desse movimento é o gerenciamento feito pelo professor do processo educativo que fica demonstrado e reconhecido nos resultados dessas avaliações, e não considera as circunstâncias, especificidades e contingências presentes na relação professor-aluno-conhecimento que se desenha no dia a dia, com todas as suas nuances.

Além dessas questões, uma crítica que se pode fazer a essas avaliações é o fato de que seu resultado é apresentado de forma bruta à comunidade escolar, sem que as políticas públicas ofereçam às escolas, especialmente àquelas mais vulneráveis, instrumentos de intervenção pontuais capazes de auxiliar os docentes e a comunidade escolar a produzirem diferentes resultados nos próximos anos. Com isso, esse paradigma dos *standards* tem sido pouco ou quase nada aproveitado em suas potenciais melhorias e vem sendo utilizado muito mais alinhado a uma perspectiva de controle e punição.

Morgado (2011) ressalta que, com relação aos docentes, ao contrário de auxiliarem na produção de situações que lhes possibilitem o reforço da sua identidade profissional e o desenvolvimento da sua profissionalidade docente, esse mecanismo de *standards* produz

[...] sobrecarga de trabalho, excesso de stress, perda confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, “corrida” às aposentações –, gerando um profundo mal-estar no seio da classe docente. (MORGADO, 2011, p.799)

Dentro desse mesmo viés, Lopes (2007) afirma que as mudanças em relação ao exercício da autonomia e da autoridade dos professores estariam refletindo negativamente na construção da sua identidade e profissionalidade, e ecoando de maneira intensa no estatuto do saber, que é o centro da função social dos docentes. Ao inscrever de forma incisiva a lei do que se espera de um professor – tanto em seu papel social quanto no desempenho de sua função perante toda a comunidade escolar (especialmente seus pares e familiares de seus alunos) – tais estatutos promovem inseguranças e conflitos na ação docente. Não é de se estranhar, então, que muitos docentes adotem modos defensivos e distanciamentos que se perpetuam na sua ação profissional e na constituição de sua profissionalidade.

No Brasil, tais índices de proficiência são produzidos diante de avaliações sistêmicas repetidas progressivamente no interior das instituições e que sofrem, ainda, verificações periódicas pelo poder público, via sistema de avaliação¹² coordenados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essas avaliações, que não escapam da

¹² É de responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) coordenar o sistema de avaliação nacional. Segundo *site* oficial do Ministério da Educação, o Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão seria promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para tanto, o Inep instituiu, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que promove uma avaliação que condensa dois conceitos para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas, também, por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica seria a de que cada instância evolui de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Fazem parte deste sistema as seguintes avaliações: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. A partir de 2013 ocorre a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. Esta avaliação é aplicada anualmente a partir desse ano e tem caráter censitário. Avalia a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas. Prova Brasil - A Prova Brasil é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. A Prova Brasil oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que são utilizados no cálculo do Ideb. As avaliações realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. Provinha Brasil - A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado (AVALIAÇÕES, 2017).

lógica do movimento dos *standards*, teriam como objetivo fundamentar estudos, pesquisas e análises sobre o Sistema Educacional Brasileiro visando subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (AVALIAÇÕES, 2017).

É interessante frisar que, nos textos oficiais sobre o sistema de avaliação promovido pelo Ministério da Educação, as palavras “qualidade” e “equidade” vêm juntas, reafirmando a importância, no campo da política educacional, do paradigma que prioriza a simultaneidade em detrimento a qualquer outro padrão de análise do desenvolvimento educacional dos discentes no Brasil. Inclusive, avaliando de zero a dez a média dos alunos de uma instituição escolar. As professoras de apoio relatam que a pressão para alcançar um bom resultado é grande sobre os professores regentes. Eles devem ter como foco em sua atuação a ideia de como preparar seus alunos para obterem sucesso nessas avaliações, promovendo simulados com questões dos anos anteriores, por exemplo.

É comum nas escolas públicas vermos placas em suas entradas (fornecidas pela Secretaria de Educação de Estado) com a nota obtida nessas avaliações externas. Notas essas que, quando acima de seis ou sete, são ostentadas nas reuniões de pais no início dos anos letivos como elemento de confirmação da qualidade da escola e de seus serviços. Quando o resultado não é tão positivo quanto o esperado, as professoras contam que a informação acaba sendo delegada a uma assembleia, normalmente com baixo quórum participativo, como se a escola quisesse “*varrer a nota para debaixo do tapete*”, como afirma Gizelle.

Diante disso, não é de se assustar com o que as professoras de apoio nos contaram sobre a prática de alguns professores que solicitam, aos pais de alunos com laudos ou crianças com dificuldade de aprendizagem, que seus filhos não compareçam à aula no dia das avaliações para não correr o risco de uma baixa avaliação para as suas respectivas turmas e, conseqüentemente, para a escola. Normalmente, esses pedidos são feitos de forma indireta, alegando que as avaliações do governo são extensas, que a aula não será produtiva para a criança e que não tem importância se o aluno faltar naquelas datas. Inclusive, Gizelle, Manuela, Susana e Dora afirmaram a existência de casos em que a professora regente pediu para que elas “*dessem uma ajudinha*” à criança na prova.

Pensamos, também, que a política pública educacional pode conceber o sucesso da inclusão via emparelhamento dos alunos com deficiência aos alunos regulares quando, indiscriminadamente, alinha-os aos demais alunos de uma série em avaliações globais, sem

levar em consideração as peculiaridades de cada caso, ou o progresso relativo de cada aluno dentro deste contexto. Nesse aspecto, Freitas observa que:

[...] as representações da produtividade escolar não mobilizam expectativas de eficiência quando são mencionadas pequenas vitórias da pessoa sobre as tarefas, progressões lentas e microscópicas, aquisição de conteúdo descompassadas em relação aos demais. Tais acontecimentos são, ao contrário, exemplos consolidados da ineficiência, ou seja, indicativos de que em relação a alguns alunos a escola não tem conseguido agir com a eficiência que dela se espera. (FREITAS, 2013, p. 70)

Talvez, por isso, quando a criança é legitimada como deficiente, e passa a ter o direito de ser assistida pelo professor de apoio, inicialmente, essa configuração permitiria que alguma saída fosse produzida pelo docente, ou a ele ofertada, aliviando o peso de ter de trabalhar sozinho com a criança que ele ajudou a nomear de difícil. Mesmo que essa saída, na prática, acabe configurando-se na transferência exclusiva da responsabilidade do progresso desse aluno ao professor de apoio.

As escolas nas quais estivemos parecem ainda não ter compreendido que a inclusão do diferente (presente nesses alunos que não se enquadram ou não respondem como o esperado) e a obtenção de um professor de apoio não configuram, por si só, o ponto de chegada a uma efetiva inclusão de crianças e adolescentes, e sim o ponto de partida para um trabalho que realmente vise fazer a escola atender às necessidades de todos os seus alunos em suas peculiaridades físicas, cognitivas, sociais, etc. (FREITAS, 2013). A professora de apoio no interior de uma instituição deveria ser vista como a profissional que facilitaria o processo de inclusão, possibilitando o compartilhamento de informações necessárias para a consolidação de mudanças no modo de ver, compreender e trabalhar com os alunos com deficiência, ajudando-os a construir caminhos e saídas frente aos gargalos do sistema. Isso deveria ser feito com a participação de todos, mediante o debate, com troca de experiências, percepções, análise dos casos, intervenções individuais, etc. Ela não deveria ser considerada aquela que, sozinha, deveria realizar essa função em nome da escola.

Como temos percebido, se a professora de apoio vem sendo colocada solitariamente no *front* de batalha da inclusão dentro das escolas, por um conjunto de fatores que facilita aos profissionais da instituição lhe transferirem a responsabilidade das crianças com deficiência, não é de se estranhar que possa também haver uma manipulação do processo de produção de laudos para obtenção dos cargos de professores de apoio por uma escola.

Na busca do enquadramento da diferença da criança nos preceitos do discurso médico, ou seja, para se conseguir o laudo médico que fundamenta o pedido de contratação de um

professor de apoio pela Secretaria de Educação de Estado de Minas Gerais, faz-se necessário que tanto o professor quanto o supervisor educacional elaborem um parecer pedagógico descrevendo as questões frente ao desenvolvimento do aluno no ciclo em que se encontra. Com base nesse documento, os pais ou responsáveis devem procurar um pediatra para avaliar a criança e, se for necessário, indicá-lo a um psiquiatra ou neurologista que irá emitir um laudo médico relatando qual o quadro clínico da criança, acompanhado da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).

Com a posse dessa documentação, a direção da escola insere os dados produzidos pelo relatório pedagógico e laudo médico no Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMADE)¹³. Após análise do setor responsável pela Educação Especial na Secretaria de Educação de Estado de Minas Gerais, a autorização ou negatória para a contratação de um professor de apoio é oficializada.

Importante destacar que, segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2014), a educação especial na rede pública estadual é destinada aos alunos que apresentam deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação.

Caracteriza-se aluno com deficiência aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Conforme o Educacenso, as deficiências são as seguintes: a. Cegueira [...], b. Baixa Visão [...], c. Surdocegueira [...], d. Deficiência Auditiva [...], e. Surdez [...], f. Deficiência Intelectual [...], g. Deficiência Física [...], h. Deficiência Múltipla.

[...]

Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD): Alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição alunos com Autismo infantil, Síndrome de Ásperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

[...]

Altas Habilidades/Superdotação: Caracteriza-se pelo potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento nas artes plásticas e na música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia; entre outras. Também apresentada elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (GUIA DE ORIENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS, 2014, p. 8-10)

¹³ O SIMADE é um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação de Estado de Minas Gerais em parceria com o Centro de Políticas e da Avaliação da Educação (CAED) que tem como principal função e objetivo realizar o registro da gestão escolar das escolas públicas da rede estadual. Através dele é possível controlar as informações dos alunos e também dos professores durante o ano letivo. A SEEMG defende o SIMADE como uma importante ferramenta para a gestão de informações sobre as escolas estaduais, que servem como base para a implementação de programas e ações de melhoria do sistema de ensino. (RESOLUÇÃO 1180/2008, SEE/MG). Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1180_r.pdf>

Muitas vezes, a criança difícil para a escola não se enquadra no perfil clínico para a política do Estado. Apesar da orientação exposta, testemunhamos a supervisora da escola A informar à mãe de um aluno que o CID, no relatório feito pelo psiquiatra, não ensejava o direito pleiteado e que isso seria uma questão meramente burocrática. Dessa forma, caso a mãe desejasse, ela poderia voltar ao psiquiatra que acompanha a criança e explicar a situação, para quem sabe conseguir que ele modificasse o laudo acrescentando um dos CIDs aceitos. *“Chora lá com ele, quem sabe você consegue. Inclusive, caso o psiquiatra não concordasse com esse procedimento, a mãe poderia buscar uma segunda opinião com outro médico para que a gente consiga o professor de apoio que vai ser muito importante para seu filho”* (supervisora da Escola C).

No processo supradescrito, comumente, realizam-se na escola, ao longo do ano letivo, inúmeras reuniões e conversas por telefone e pessoalmente entre os supervisores e/ou diretores com os pais desses discentes. Nesses momentos, normalmente, os pais são orientados sobre quais tipos de diagnósticos o Estado considera como legítimos para a obtenção do direito a ser acompanhado por professores de apoio. Até mesmo sendo ofertada, aos responsáveis pela criança, uma lista impressa (Anexo A) com os CIDs atualmente aceitos.

A escola C chegou a ser denunciada, por uma psicóloga na ouvidoria da Secretaria de Estado de Educação, quando uma mãe a procurou dizendo que a instituição havia lhe dado a lista impressa com os CIDs e que seria para ela tentar enquadrar seu paciente em uma das classificações. Após o recebimento da denúncia, a escola suspendeu a distribuição da lista aos pais interessados, mas continuou a divulgar verbalmente quais eram.

Após o êxito na obtenção dos laudos exigidos pelos órgãos oficiais, uma vez que a criança está oficialmente enquadrada pelo discurso médico nos pré-requisitos legais de aluno com deficiência, a escola recebe o direito de designar um professor de apoio.

Uma questão que acreditamos acontecer a partir desse momento, diz respeito ao desencontro que ocorre entre o que os diferentes segmentos da comunidade escolar desejam da atuação da professora de apoio no interior da escola. Se ela surge, num primeiro momento, de um pedido de ajuda das escolas que parecem não saber lidar com um mosaico de fatores contingenciais, entre eles a diferença, o que as professoras de apoio podem e conseguem oferecer parece não estar à altura das respostas pretendidas, deixando todos, especialmente as docentes convocadas, com um sentimento ainda mais vazio.

5.2 O desencontro

Entendemos que um dos descritores da profissionalidade docente, a “Especificidade da profissão”, qual seja, a legitimidade da demanda por aquela função no social, não só pode ser visualizado no cotidiano escolar, como percebemos que esse processo que cria a vaga de professora de apoio em uma escola é de tal maneira tão desejado, que, inclusive, enseja todos os tipos de ações (éticas ou não) para que se concretize o pleito da presença de tal profissional no interior da instituição escolar.

Porém, percebemos que alguns elementos se desenham a partir da concretização da abertura da vaga para uma professora de apoio. Acreditamos que ocorre um desencontro de desejos entre a comunidade escolar no que tange à finalidade dessa profissão na ação cotidiana. Política pública, instituição escolar, professoras de apoio e pais de alunos com deficiência, enxergam o trabalho das professoras de apoio por lentes diferentes e às vezes conflitantes. Assim, cada um desses grupos cria uma percepção bastante distinta, dificultando a delimitação e compreensão sobre as especificidades da função e suas características, criando empecilhos para o desenvolvimento e gestão do trabalho da professora de apoio. Tal situação ainda impacta na germinação e desenvolvimento de uma boa rede de relações interpessoais dos vários agentes educativos e a efetivação da política inclusiva no interior das escolas.

Para a política pública, conforme Orientação SD 1/2005 e as informações que obtivemos com a Diretora de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2017), o cargo de professora de apoio foi pensado para atender a uma demanda contemporânea pela inclusão, celebrada por parte do substrato social e legitimada no discurso legal. Pelo viés da lei e pelo desejo daqueles que pensam e administram o processo de sua implementação, as professoras de apoio deveriam ser aquelas profissionais que se posicionariam no limite entre as políticas públicas inclusivas e o concreto do cotidiano escolar, possibilitando o laço entre as duas e o êxito na construção de uma escola realmente para todos. Elas teriam a função de serem aquelas que, junto com outros elementos da dita política (como as salas de recursos), mediarão as relações entre aluno com deficiência, escola, professores regentes e pais. Assim, se não diretamente reconhecidas como agente de transformação política no que se refere à inclusão e aos seus processos, as professoras de apoio seriam, no mínimo, elementos-chave para a construção e difusão de uma nova perspectiva de como fazer a inclusão acontecer nas contingências reais do cotidiano da escola.

Na prática, esse desejo traduzido pela política pública aconteceria do microespaço da

sala de aula para o macroespaço da escola como um todo. Pelo cargo de professora de apoio estar vinculado à existência de crianças com algum tipo de deficiência matriculadas na escola, a base de seu trabalho se instauraria na constituição de uma relação colaborativa com as professoras regentes, visando auxiliá-las e instrumentalizá-las na adaptação de metodologias e materiais didáticos para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como no auxílio da elaboração de ações afirmativas a fim de realmente possibilitar a inclusão do aluno com deficiência na sala onde está matriculado, bem como no interior da escola.

Conforme vimos no capítulo 2, essa corresponsabilidade educacional em relação ao aluno com deficiência e o grau de colaboração entre os profissionais é um dos quesitos adotados na Itália para que se interrompa a reprodução das exclusões degradantes e de delegação de responsabilidade, especialmente com um fazer escolar baseado no ritmo e na sincronicidade. Isso é feito para garantir esse senso de pertencimento do aluno junto à turma na qual está inserido. Tanto Portugal quanto a Itália apostam no trabalho colaborativo como fator chave para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Pois é no microespaço da sala de aula, na relação entre professora de apoio e professor regente, que uma articulação de recursos humanos e materiais se torna possível como uma resposta escolar, educativa, efetiva e de qualidade.

Como vemos, a demanda da política pública educacional de Minas Gerais se inspira e se fundamenta, pelo menos teoricamente, em numa linha de atuação e raciocínio semelhante aquela desenvolvida em países que elaboraram trabalhos pioneiros e criativos na inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, como Itália e Portugal.

Ocorre que, para a instituição escolar¹⁴, estrangulada pelos tentáculos do fazer uma escola para todos dentro de um paradigma das *standards*, suspeitamos que a vaga de professora de apoio é desejada por um outro viés perceptivo. Qual seja, o de uma professora destinada (se possível) a responsabilizar-se pelos casos nos quais a escola tradicional (e seu saber-fazer) falha ou encontra dificuldades para materializar o êxito no processo de aprendizagem e na condução das relações professor-aluno. Devendo lidar, inclusive, com todos aqueles que diferem do padrão esperado como resposta ao processo regular da instituição (mesmo que não circunscrito aos parâmetros legais da deficiência que faz jus ao seu cargo).

¹⁴ Importante esclarecer aqui que nos referimos à instituição escolar pensando na sua materialização via seus representantes administrativos e hierarquicamente superiores na distribuição dos trabalhos na escola, como direção e supervisão, junto aos professores regentes de turma, que têm, em última instância, a responsabilidade educacional e o poder deliberativo sobre a condução do processo de aprendizagem das crianças matriculadas em sua turma.

Esse ângulo pelo qual a escola visualiza as professoras de apoio acaba por isolá-las em suas atuações, dificultando o intercâmbio entre seus pares e inviabilizando que se concretizem as demandas do cargo. A inclusão, que era a suposta intenção política, pode estar sendo distorcida para a concepção de uma funcionária curinga dentro da instituição, que foi trazida ao jogo não só para atuar com as crianças difíceis, mas em todas as situações problemas que exigirem sua presença.

Temos que lembrar que a figura da professora de apoio no interior das escolas estaduais de Minas Gerais é recente. Entrou no cenário educacional para ajudar na inserção de um público que carrega estigmas e faz emergir inúmeras inquietações na comunidade escolar. Essas questões perpassam as dificuldades de saber lidar com suas vulnerabilidades mais marcantes e visíveis, saber educar com a necessidade de inventar e adaptar mecanismos e metodologias, saber se reconhecer como instituição, enfim, profissionais aptos a ensiná-los e, talvez, o ponto mais complicado, compreender empaticamente a importância desse trabalho, desejando realizá-lo.

As professoras de apoio, para construir sua profissionalidade e, inclusive, compreender a que vieram, precisariam encontrar um ambiente receptivo ao trabalho inclusivo e que as estimula a colocar seus saberes à prova, testá-los, debatê-los com seus pares, reformulá-los através de uma postura autônoma e igualmente colaborativa. Mas como afirma Alves e André (2013), a autonomia para esse exercício só se construiria em um processo relacional. Relação essa dificultada logo na entrada das professoras na escola que recebem seus alunos acompanhados de uma mensagem indireta de *“toma que o filho é seu”*.

Para que outra possível forma de profissionalidade pudesse estar sendo desenhada, ela precisaria encontrar no âmago do coletivo escolar um espaço de criatividade, a possibilidade de se desenvolver perante uma autogestão do conhecimento pelo grupo de pares.

Em razão de serem tidas como essas figuras curingas, mesmo com a instrução da superintendência da Secretaria de Educação, que proíbe o desvio de função das professoras de apoio para além daquilo estabelecido na Orientação SD1/2005, não é de se estranhar as denúncias que elas nos fazem ao relatar que são convocadas, pela direção, a assumir outros papéis e funções na escola. Elas são chamadas para substituir professores faltosos em suas salas, são convocadas a fazer o horário de lanche separadas de seus pares para poderem ajudar na fiscalização dos alunos no recreio, são responsabilizadas por acidentes que possam ocorrer com os alunos quando esses se locomovem pela escola, o que as intimida a sentirem-se

responsáveis por acompanhar os alunos até o banheiro, muitas vezes, cuidando de sua higienização, alimentação e, inclusive, medicação (quando necessário).

Desconfiamos que, justamente pelo fato de a profissionalidade das professoras de apoio ainda ser frágil e em construção – como veremos adiante –, a escola acaba convocando-as a atuar em áreas que elas supostamente detêm um conhecimento e que, ao mesmo tempo, auxiliem a resolução dos problemas da escola. Como uma proposta de ocupação da função de apoio ainda não está construída, a escola parece não saber o que fazer com essas profissionais e as mesmas demonstram não conseguir elaborar uma resposta política dentro de sua atuação que justifique uma negativa em relação ao que são chamadas a executar. Elas acabam talvez aderindo e ficando confortável nessas atuações divergentes a elas imputadas.

Seriam tarefas de cunho colaborativo e que deveriam envolver a direção, a supervisão, os professores regentes e professoras de apoio, como no momento da elaboração de relatórios e PDIs. Tais relatórios acabam sendo atribuídos exclusivamente às professoras de apoio. Elas nos contam que recebem a solicitação da execução dessas tarefas sem nenhum diálogo com o professor regente, com a supervisão e, não raramente, com a própria família dos alunos a quem acompanham.

Giselle conta que, quando convidou a professora regente para auxiliá-la na elaboração do texto do PDI, esta lhe disse que era para fazer sozinha, pois acreditava que ela faria um trabalho mais apurado, já que convivia mais com a criança sabendo melhor o que relatar. Ou seja, mesmo sendo a professora regente da turma, o aluno assistido pela professora de apoio só é bem conhecido por esta.

Esse tipo de relato nos foi feito por quase todas as professoras de apoio, que afirmaram ainda que, no micro espaço da sala de aula, as professoras regentes muitas vezes se comportam como se os alunos assistidos por elas não pertencessem à turma e, consequentemente, ao seu âmbito de responsabilidade. Parece-nos que as regentes se concentram em conduzir o trabalho com os alunos sem laudos, incumbindo a exclusividade do processo de aprendizagem e da relação com os alunos com laudos à professora de apoio. E esta, por sua vez, isolada com os alunos a ela delegados, concebe-se como uma professora regente de uma subturma dentro da turma. Com isso, a comunicação e a interação professor regente e turma regular com a professora de apoio e com o aluno acompanhado são baixas, pouco produtivas, quase nunca colaborativas e, algumas vezes, paradoxais, competitivas e conflitantes.

Desde a primeira entrevista, chamou-nos atenção a denúncia que as professoras de apoio traziam sobre um posicionamento de desresponsabilização de todos os demais funcionários da instituição, inclusive dos pais, frente à criança com deficiência por elas assistida. Elas nos revelaram que, a partir do momento que tomam posse no cargo, desde a direção, passando pela supervisão, pelo professor regente de turma na qual a criança está matriculada e até mesmo frente aos auxiliares de serviços básicos da escola, todos os funcionários passam a considerar de responsabilidade única da professora de apoio a aprendizagem, a socialização e o comportamento da criança.

Tal situação vem ainda acompanhada por uma denúncia de um suposto posicionamento da comunidade escolar de desinteresse e pouco caso quanto ao trabalho que a professora de apoio realiza. Inclusive, por parte dos próprios pais ou responsáveis das crianças que, ao deixarem os filhos nas escolas, parecem não demonstrar curiosidade em saber o que a criança faz, como anda seu progresso, quais avanços e dificuldades ela tem encontrado, não participando, inclusive, da rotina educacional no lar, nem mesmo quando a criança retorna à casa com atividades de fixação (dever de casa e trabalhos escolares) para dar continuidade ao trabalho que estão desenvolvendo na escola.

A fala das professoras parecem revelar uma visão que culpabiliza também as famílias e/ou responsáveis pelas crianças com algum tipo de deficiência. Elas os criticam ao afirmarem que esses sujeitos poderiam estar enxergando-as como “babás” ou, no máximo, como uma “professora particular” dos filhos, paga pelo Estado. Pessoas que foram contratadas para cuidarem de seus filhos na escola, evitando, assim, que os transtornos que a diferença traz ao meio escolar sejam transferidos às famílias. Estas já não suportam mais a pressão que vivenciaram nos anos anteriores quando seus filhos tinham apenas o codinome de “difícil”.

Susana afirma que, antes dela começar a acompanhar um aluno, em 2016, a mãe já havia sido chamada à escola diversas vezes por causa da inadequação do comportamento e dos resultados da criança. Já haviam tido reuniões com professoras regentes, supervisão e direção. Quando Susana foi contratada, ela convidou a mãe para uma reunião com o intuito de apresentar-se, descrever o trabalho que propunha desenvolver, bem como angariar as informações necessárias para a construção do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI). A mãe não compareceu aos encontros, mesmo com o bilhete sendo claro sobre os objetivos. Apesar das inúmeras tentativas, a mãe, que comparecia à escola sempre que solicitada, respondia aos bilhetes afirmando não ter tempo naquele dia, ou estar ocupada no trabalho. Depois de muita insistência, durante uma ligação telefônica, a mãe, “nervosa”, disse

que imaginava que, quando o filho conseguisse a professora de apoio, a escola pararia de chamá-la tanto para qualquer coisa. Susana terminou o ano letivo sem conhecer pessoalmente a mãe do aluno.

Em outras entrevistas, foi comum as professoras narrarem frases ditas a elas como: *"Toma que o filho é teu!"* (Viviane); *"Você sabe como funciona... uma vez que você entra como professor de apoio, para a direção, a criança é sua. Lá não era diferente"* (Luciene). *"Ele é seu aluno!"* (Pollyana) *"Quando a criança estava passando mal fui procurar ajuda e ouvi: "Quem pariu Mateus que o embale."* (Dora); *"Ele é sua responsabilidade!"* (Larissa); *E sempre fala, seu aluno... ah, vai ali olhar seu aluno. Nunca falam o aluno da turma tal... sempre é visto como seu aluno. Não do regente de turma, aluno do apoio. "Olha seu aluno fez bagunça, você não o olhou... Mas ele não é meu aluno, ele é da sala, ele é responsabilidade da escola. Mas ele é visto como do professor de apoio"* (Giselle). *"E tudo é o professor de apoio. O professor de apoio tem que arcar com tudo"* (Susana).

As professoras de apoio parecem deixadas num vácuo de invisibilidade e solidão frente à sua função, sem estabelecer laços com os demais profissionais, restando-lhes o trabalho exclusivo com as crianças que assistem.

Um ponto que nos parece interessante refletir sobre responsabilização dada às professoras de apoio – que podemos desconfiar estar se configurando como uma tendência das escolas estaduais – é feita de uma maneira que se assemelha a uma terceirização, *por debaixo dos panos*, como a professora Giselle denuncia. Uma vez que, tanto no discurso oficial das diretoras com as quais estivemos, quanto na política de inclusão escolar e na legislação estadual que regulamenta o ofício dos professores de apoio, é frisada a importância de que toda a comunidade escolar se corresponsabilize pela educação de todos os alunos matriculados em uma instituição, quer eles apresentem ou não deficiências. Como já dissemos, a professora de apoio deveria ser vista como alguém que realiza um trabalho de inclusão, auxiliando a comunidade escolar (especialmente o professor regente) dentro deste intuito, num trabalho de ordem colaborativo para que a escola concretize esse objetivo, mesmo que ideologicamente.

Neste ponto, diante das queixas que escutamos, é interessante trazer em pauta a ideia com a qual Suertegaray (2004) trabalha e que nos ajuda a pensar numa criança em situação de terceirização. Para a autora, essa situação descreveria bem a ação *de* transferir para outras pessoas a tarefa de cuidar, preocupar-se e responsabilizar-se por uma criança. Nos casos de

terceirização, ocorreria um afastamento profundo e os vínculos, quando se estabelecem entre os membros familiares, se estabelecem de forma falha.

A terceirização não se resumiria à presença ou à ausência dos pais ou responsáveis junto a seus filhos o tempo todo. Mesmo nos casos em que mães escolhem dedicar-se integralmente a seus filhos, largando seus empregos, por exemplo, para ficar o maior tempo possível com a criança, pode ocorrer a terceirização do infante quando eles amparam sua função materna em informes técnicos, que ensinam um passo a passo do que deve ser feito, controlam rotinas no relógio de forma rígida e não são capazes de criar maiores vínculos com seus filhos. Aqui, a autora sinaliza para uma terceirização do vínculo entre pessoas pela instrumentação técnica dos laços, pois no início a empatia seria substituída por manuais e tão logo as crianças crescessem um pouco, recursos como TV, DVDs educativos, *tablets* e *smartphones*, passam a ser recursos triviais e indispensáveis (SUERTEGARAY, 2004).

Nossa sociedade vive um momento bastante embasado em um paradigma tecnicista, que busca se apoiar em saberes totalizantes, nos recursos prontos, nas modalidades de intervenções pré-pagas, o que faz com que o sujeito, no cotidiano de suas ações, passe a encontrar dificuldades de criar outra forma própria para se inscrever que não aquelas baseadas em preceitos estabelecidos por especialistas, amplamente divulgados pelas mídias. Tal processo vai silenciando o sujeito no “movimento que converte o desejo em necessidade no âmbito dos negócios humanos”. Ou seja, a condição política do ser humano é submetida à supremacia da gestão alienante. Nessa passagem da política para a gestão, jaz a “possibilidade de produzir o novo encontro entre os sujeitos e no encontro entre eles” (SIQUEIRA, 2012, p.35).

Para Suertegaray (2004), essa terceirização especulada, seja na delegação de suas responsabilidades parentais a outra pessoa ou a um saber alienante, não seria fruto, obrigatoriamente, de uma situação de desamor, mas de um refreamento em abrir mão do conforto da vida que se tinha antes dos filhos, ainda mais com a suposta possibilidade de outros recursos que possam substituir esse trabalho. Ou seja, deseja-se o prazer da maternidade e da paternidade, mas se exclui o desprazer, o que a autora salienta como uma das características das relações na atualidade.

É interessante imaginar se as escolas contemporâneas, embaladas na moral industrial de uma educação para todos, obrigadas a acolherem tal diversidade e contrastes em seu interior, diante de crianças com deficiência (ou qualquer outra criança que fure essa proposta da educação para todos, juntos e ao mesmo tempo), também, não se fixam em uma posição

semelhante à dos pais que terceirizam seus filhos. Criando bengalas e instrumentos para dar conta de tal função, passando o “desprazer” do ensiná-las exclusivamente às professoras de apoio, mas sem desapegar-se do prazer de se intitular uma instituição inclusiva.

Não obstante a isso, as professoras de apoio, mesmo que de uma maneira nebulosa (como veremos mais à frente) são imagetivamente portadoras de um saber técnico, ou seja, de um suposto manual de como agir frente ao diferente e suas vulnerabilidades.

Na análise das orientações (de 2005 em diante) da Secretaria de Educação de Estado de Minas Gerais, que seguem o compasso da legislação brasileira relativa à Educação Inclusiva¹⁵, percebe-se que a educação especial vai sendo emparelhada à ideia de inclusão quase suplementando ou absorvendo o conceito desta última. Basta verificar quem são os alvos dos projetos políticos da educação inclusiva para perceber que eles são, normalmente, os mesmos que habitaram (e habitam) o discurso da educação especial.

Neste sentido, Silva (2016) questiona que se a educação inclusiva tem como premissa a inclusão de todos os alunos do ensino regular, por que encontramos nas leis e nos documentos oficiais tanta ênfase ao termo especial? Para ela, onde há a existência da ideia de uma educação especial, ocorre paralela e obrigatoriamente uma noção que conjuga, valoriza e

¹⁵ **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 2/2001):** Que determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. **Resolução CNE/CP nº.1/2002** que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007):** que traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009):** aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). **Decreto nº. 6.571/2008:** que traça diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas). **Resolução N. 4 CNE/CEB (2009):** que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º). **Plano Nacional de Educação - PNE (2011):** projeto de lei ainda em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

ressalta o caráter do papel de especialista; característica essencial dos profissionais que trabalharão nessa área. A partir daí, tanto a escola quanto a comunidade escolar passam a reivindicar a presença desses técnicos nas instituições.

Aquilo que se propaga de forma enfática através do especialista é uma lógica instrumental. No caso específico da inclusão escolar, percebe-se que o discurso oficial enfatiza sobremaneira a dimensão do como fazer, a qual obedece a uma racionalidade técnica. Ascensão e valorização do saber especializado na atualidade parecem cumprir a função de abreviar os inúmeros estímulos com que somos bombardeados cotidianamente. O especialista supostamente acabaria com o mal-estar contemporâneo, todavia o predomínio da técnica silencia os sujeitos. (SILVA, 2016, p.177)

Para Silva (2016, p. 46), a utilização de termos como “serviços pedagógicos especializados; atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; classes especiais; professores capacitados e especializados; complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial” afirma a importância do saber tecnicista quando desenham um percurso quase que “inverso” ao da educação inclusiva, aproximando-a da lógica clássica da Educação Especial.

Para a autora, tal amalgama de paradigmas, ainda mais quando temos uma educação especial com excesso de enfoque numa ideia de especialização marcada pelo “acúmulo de conhecimentos superficiais de diversas áreas, pautado pelo anonimato e com pretensões totalizantes e colonialistas”, provocaria uma ruptura com a tradição e geraria uma dificuldade em transformar aquilo que se vive em experiência narrativa, problematizada e singular (SILVA, 2016, p.104). Trata-se de uma experiência na qual os sujeitos podem produzir um saber próprio, com possibilidades de saídas que não se escondam atrás das (im)possibilidades de se cumprir a risca o que manda os manuais.

Roldão (2017), nesse mesmo sentido, afirma que a interpretação desses moldes, que se fizeram hegemônicos, tem sido, contudo, apreendida nas práticas e políticas

[...] com considerável simplificação, conduzindo a uma antematização implícita do saber didático, porque muitas vezes centrada nos tempos mais recentes, e a utilização de suportes de tecnologias de informação como se a didática se situasse nos meios e não na concepção finalizada das estratégias de ensino (p. 1143).

Diante disso, se pensarmos que, na terceirização da criança, como aponta Suertegaray (2004), podemos encontrar uma desresponsabilização frente ao cuidado e/ou à substituição do cuidado que se oferece na/pela relação com as normas de uma suposta “técnica do cuidar”, na

profissão de professoras de apoio, a escola pode estar encontrando pessoas capazes de absorverem esses dois quesitos: elas, teoricamente, possuem um saber especializado na área e estão na escola legitimamente para atuarem com essas crianças. Conclusão: *Toma que o filho é seu!*

Não é de se estranhar, também, que as professoras de apoio tenham narrado que seu papel na instituição é comumente confundido com o lugar de uma “babá”, de uma “cuidadora”, daquela que sabe como manejar a criança no lugar de uma outra (no caso da escola, de várias outros profissionais). Talvez, essa figura de babá a que são ou se sentem igualadas, mais se aproxime daquela a quem uma criança é terceirizada pela família, do que daquela profissional que auxiliaria a família nos cuidados maternos tradicionais. Elas nos relatam: *Sinceramente, a escola vê a gente também como uma babá, aí ela não tem interesse nenhum em pensar no nosso trabalho. Só quando aperta para o lado dela. Ela não nos vê como um profissional que está ali para ajudar. Ele nos vê como uma babá!* (Giselle). *A escola me trata como uma babá* (Larissa). *Eu era assim, como se fosse uma babá, eu era a babá da criança* (Dora). *Era como se eu fosse qualquer coisa... Agora, até aqui, os alunos perguntaram se eu era babá da Mariana. Outros me perguntavam se eu era mãe, outros perguntavam o que eu era dela... Eu sou qualquer coisa para eles, menos a professora.* (Susana)

Se a escola pública estadual, como algumas famílias fazem com as babás, estão assumindo uma posição de terceirizar as crianças com deficiência a essas professoras, resta-nos saber o que significa esse termo para elas e porque elas assumem esse posto narrado de modo tão incômodo.

Desconfiamos de que esse mal-estar frente ao possível desencontro entre as determinações políticas de sua função e a forma como ela é aplicada pela instituição escolar, especialmente frente à delegação feita pelos professores regentes da responsabilidade pela condução do processo de aprendizagem dos alunos com laudos, desnuda um emaranhado sintomático bastante interessante que engancha o desejo das professoras regentes com o das professoras de apoio. Pelo que ouvimos e testemunhamos em nossas conversas e visitas, as professoras de apoio parecem desejar que suas funções na escola se assemelhem às de uma professora regente, e não à perspectiva da orientação política de sua função como apoio.

A nosso ver, o interesse pela vaga de professora de apoio, para os sujeitos com quem estivemos, fundamentar-se-ia em dois critérios: o desejo pelo exercício da docência em sua

concepção regular e a obtenção de um contrato de trabalho diante do tão disputado cenário de preenchimento das vagas ociosas do quadro de professores do estado.

Já sobre esse lugar de babá que as professoras revelam receber da escola e da família das crianças que acompanham, e que lhes causa tanto desconforto, podemos perceber que, talvez, ele esteja marcado no imaginário das professoras de apoio entrevistadas em razão de cinco delas (Manuella, Susana, Luciene, Dora e Márcia) terem trabalhado nessa função, ou em creches, antes de se formarem para atuar como professoras. Assim, essa função de babá vem impregnada de significados subjetivos bastante arraigados para cada uma. Elas relataram, inclusive, que o desejo pela docência surgiu diante de suas experiências nessa função, marcadas por uma relação afetiva típica dos cuidados maternos, por um sentimento de invisibilidade (similar ao que sentem no interior das escolas) e por um posicionamento como protagonista subsumida na história das crianças com as quais trabalharam.

Susana conta: *Eu ensinava para casa, eu ensinava tudo que nem professora particular. Era eu quem tirava as dúvidas. Eu levava na escolinha, eu dava comida, eu dava remédio, eu cuidava no parquinho, passeava no shopping... Eu que ensinei eles a pegar no lápis direitinho... Aí... partiu a vontade de ser professora;* Com Dora a experiência foi semelhante: *Sempre quis ser professora, tinha aquela ilusão, porque eu fui babá! Eu fui babá de três crianças, três irmãos e tive aquela coisa toda...;* Já Márcia narra com um sorriso no rosto: *Você sabe como é, eu ficava muito mais tempo com os meninos que a mãe deles, ela chegava eu já tinha dado banho, já tinha dado a janta. Eu lia história para eles, brincava com eles... Quando eu ia embora eles choravam e não queriam ir para o colo dela, dava muita dó.*

As professoras que tiveram experiências em creches relatam os trabalhos com o cuidado, com a higiene, com a alimentação e com as primeiras socializações e aprendizagens que a criança fazia. Tudo realizado de uma maneira um tanto intuitiva, aprendida na prática da atuação profissional, sem formação tradicional na educação infantil. *Colocar para dormir, dar mamadeira, cuidar de assaduras, brincar, ensinar sobre cores, formas das coisas, letras, escrever o nome... essas coisas* (Dora).

Em relação a essas professoras que tiveram sua experiência marcada pelo cuidado de crianças pequenas, desconfiamos que há um desejo de reconhecimento, via profissionalização, de serem reconhecidas verdadeiramente como “alguma coisa”, como educadoras, como professoras (como educadoras e professoras seria suficiente?); que lhes fossem creditados o protagonismo em todo o trabalho de ponta que realizavam; que lhes restasse algo quando elas

fossem embora, pois eu fazia tudo e no final do dia entregava a mãe e nem obrigada recebia. Nem em fotos eu aparecia. Eu tinha que tirar foto escondida para ter de lembrança” (Susana)
Lá (na creche) tinha uma professora que era responsável por tudo, mas não fazia nada, não colocava a mão na massa. A gente que trabalhava que nem formiguinha e os elogios eram todos dela. As mães não perguntavam meu nome, era assim: “Ô menina, pega minha filha aí.” (Dora)

As outras três professoras com quem estivemos (Giselle, Manuela e Larissa) não tinham a profissão docente no horizonte de seus desejos. Giselle trabalhava como secretária e pensava fazer graduação em Administração, porém, por influência das tias que eram professoras aposentadas, acabou optando por fazer Pedagogia com a premissa de que *era uma boa profissão e sempre tinha emprego para todo mundo. Já na administração tem um tanto de gente desempregado*. Larissa e Manuela, por sua vez, gostariam de cursar Psicologia, nunca pensaram ou desejaram ser professoras. Manuela não possuía condições de arcar com a mensalidade do curso de Psicologia, então, investigando as possibilidades que lhe restavam, optou por Pedagogia por achar as grades curriculares com disciplinas similares. Já Larissa estava morando em Portugal e resolveu fazer sua graduação à distância em uma faculdade brasileira que possuía um polo na cidade de Coimbra, onde vivia. Para sua decepção, o curso de Psicologia não era ofertado nessa modalidade. Por razões semelhantes a Manuela, optou por graduar-se em Pedagogia.

De todas as professoras com quem estivemos, apenas Larissa cursou Pedagogia em uma universidade que ofertava o curso com ênfase em Educação Especial. As demais, após se formarem, capacitaram-se em Comunicação Alternativa¹⁶ e Tecnologia Assistiva¹⁷, ou se pós-graduaram na área de Educação Especial para poderem atuar como professoras de apoio.

¹⁶ Comunicação Alternativa (CA) consiste no emprego dos recursos de comunicação alternativa. A CA é uma das áreas da Tecnologia Assistiva que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão. A comunicação é considerada ampliada quando o indivíduo possui comunicação insuficiente através da fala e /ou escrita (por exemplo, há fala inteligível apenas no núcleo familiar) e, considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação. Um Sistema de Comunicação Alternativa – SCA, refere-se ao recurso, estratégias e técnicas que complementam modos de comunicação existentes ou substituem as habilidades de comunicação inexistentes. Os SCA podem ser divididos em recursos de baixa (cartões, pranchas, pastas e outros) e de alta tecnologia (pranchas vocálicas, sistemas computadorizados com síntese de voz e outros) (NUNES, 2003).

¹⁷ Tecnologia Assistiva (TA) é o uso de diferentes alternativas para realizar as atividades do cotidiano. A TA é uma área do conhecimento que se propõe a promover ou ampliar habilidades em pessoas com privações funcionais, em decorrência de deficiência ou envelhecimento. Recursos que favorecem a comunicação, a adequação postural e mobilidade, o acesso independente ao computador, escrita alternativa, acesso diferenciado ao texto, recursos para pessoas cegas e surdas, órteses e próteses, projetos arquitetônicos para acessibilidade, adaptação de veículos automotores, recursos variados que promovem independência em atividades de vida diária

Outro ponto bastante interessante que precisamos ressaltar diz respeito ao desejo das professoras em relação à Educação Especial. Em suas falas, elas nos revelaram que inicialmente nenhuma delas desejava trabalhar neste campo, tendo caído nele por força da vida: *Sobrou o apoio!* (Susana)

Essa é uma fala que desnuda uma questão bastante interessante na discussão sobre a profissionalidade das professoras de apoio. Como elas irão assumir uma posição política engajada nas escolas onde atuam se, além de não encontrarem um campo receptivo e estimulante, não demonstram desejo em trabalhar nesse campo? Seria necessário, minimamente, um posicionamento implicado com a causa e a função para que uma profissional conseguisse percorrer um trajeto capaz de vencer as resistências e as estagnações que boa parte das escolas regulares acabam projetando na questão da inclusão de alunos com deficiência.

A maior facilidade em conseguir uma vaga no processo de designação, tanto a contrapartida financeira (já que as professoras de apoio recebem duas horas aula semanais a mais que os professores regentes, por acompanharem os alunos nas aulas especializadas de educação física), quanto a perspectiva de diminuição do trabalho burocrático (uma vez que elas não precisam preencher diários, redigir relatórios individuais de todos os alunos de sua turma, elaborar e corrigir provas, etc), não deveriam ser os únicos fatores de estímulo para que uma professora desejasse atuar como apoio.

O que testemunhamos nas falas das docentes mostra que esses mesmos fatores que elas elencam como fundamento para estarem trabalhando como professoras de apoio, são incapazes de motivá-las a conhecer, refletir e realizar suas funções. Quanto mais integrar os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, estimular e preservar relações interpessoais e criar habilidades para manejar as diferenças com o intuito de ajudar efetivamente na edificação de uma educação de qualidade social para todos os alunos da escola, especialmente, aqueles com deficiência (como prevê o Guia da SEE?).

Algumas dessas professoras tiveram seus contatos com o campo da educação especial quando foram buscar seus primeiros trabalhos. Por não terem experiência profissional, seus currículos foram rejeitados em instituições particulares, e suas classificações para conseguirem vagas como professoras na função de regente de turma, na rede pública estadual, eram baixas, o que dificultou a entrada no campo de trabalho. Receberam conselhos de outras professoras inseridas no sistema, ou mesmo pelos funcionários da SEE/MG, a buscarem

como alimentação, vestuário e higiene, mobiliário e material escolar modificado, são exemplos e modalidades da Tecnologia Assistiva (BERSCH, 2005).

capacitações ou pós-graduação na área da Educação Especial, pois era mais fácil conseguir uma vaga como professora de apoio do que como professora regente com a classificação que elas tinham. Mesmo Larissa, que fez uma graduação com ênfase voltada para o campo da Educação Especial, relata seu susto ao deparar-se com a possibilidade de trabalhar nessa área: *No início, eu levei o maior choque. Nossa, fazer um curso de Pedagogia... porque eu pensei que era só ensinar crianças, e agora colocar inclusão? Eu não estava preparada para isso. Eu custei um pouco. Porque eu entrei para fazer Pedagogia somente, sem inclusão.*

Manuela conta sobre sua entrada na Educação Especial sem esconder sua frustração frente ao fato de não se tornar regente de turmas regulares como desejava:

Eu morava em Portugal. Assim que eu formei, eu vim para cá pois eu queria conhecer o campo de trabalho. Então quando eu cheguei aqui, eu caí de paraquedas ali, né? (risos) Na APAE! Só que eu nunca pensei que eu ia trabalhar na Educação Especial, né? Com aluno especial... Nunca na minha vida! Mas só trabalho com isso. Tanto é que quando eu fui lá no 1º de Maio (escola) ... e eu vi aquele tanto de cadeirante eu saí de lá correndo. A diretora mandou ir lá na estação (Metrô) atrás de mim dizendo que tinha me adorado. Que ia sair uma vaga lá no outro dia e que era para eu voltar. Eu disse para mim: Eu não volto aqui mesmo! É porque eu me assustei... É... Eu acho que na época eu me encantei com Pedagogia para dar aula para turma, assim... Não era para dar aula para... (Manuella)

O embaraço da professora frente ao destino profissional nos pareceu tão forte que ela nem sequer conseguiu nomear, em sua fala, em que campo trabalharia, que tipo de crianças atenderia e o quanto que esse futuro lhe parecia tão embaraçoso e distante de seu desejo. Após algum tempo ela continuou:

E quando eu cheguei aqui, eu nunca imaginei que eu ia trabalhar com isso, com Educação Especial. E quando eu cheguei ali e vi os meninos com a deficiência física, mental... enorme, eu... Tinha menino lá paralisado, que só mexia o olho. Ele olhava pra mim e eu falei assim: Jesus te ama! (risos).

Susana, que atua há bastante tempo na Educação Especial, inclusive, já sendo aposentada em um cargo como professora pelo estado e está a três anos de conseguir sua segunda aposentadoria, contou-nos que, quando começou a trabalhar, foi designada para o lugar de uma professora que estava de licença. Quando a professora voltou à função, logo no seu primeiro ano de atuação como professora regente, ela perdeu a vaga e teve de se ver com a Educação Especial:

Aí, essa professora com dó de mim (...) falou assim: ‘Suzete, você não fica triste, eu vou arrumar uma escola, ela é muito boa, você vai gostar. Ela é uma escola de ensino especial.’ Na hora que ela disse isso me deu o maior frio na barriga, mas eu precisava trabalhar. E mesmo não querendo eu fui. (...) E também faltava muito professor na educação especial. Aí há uns três anos para cá, eu trabalhei com Apoio. Sabe? (...) Como nas escolas especiais (as vagas) foi só reduzindo, para a terminalidade fala-se EJA [Educação de Jovens e Adultos], né? Aí, só pode pegar o EJA professores que tem matérias específicas. Então foi reduzindo, reduzindo e como surgiu o apoio, assim, oportunidade de trabalhar com apoio, com as crianças, aí eu peguei apoio. Falei “Ah, vou tentar... trabalhar com apoio” E estou há 3 anos. Sobrou o apoio! (Susana)

Se essas professoras procuravam um lugar de protagonismo em suas profissões, ondem pudessem exercer seu desejo de maneira socialmente legitimada, onde aparecessem em destaque nas fotografias, onde seu trabalho fosse reconhecido depois de executado, onde tivessem algo concreto que pudessem levar consigo para casa no final do dia... o trabalho como professora de apoio parece tê-las remetido ao seu ponto de origem, no qual abraçam as tarefas que ninguém mais quer fazer, no lugar invisível de uma outra pessoa. Quando vencem o dia, voltam para casa sem o reconhecimento que idealizaram ou buscaram conquistar, com a ascensão que fizeram em sua carreira.

Elas narraram, com mágoa, o quanto esse não reconhecimento, desinteresse e invisibilidade de seu trabalho pelos outros lhes ofendem:

Como apoio a gente não é ouvida. É como se você fosse menos, mesmo que eu saiba que o cargo exige mais do que o regente faz, inclusive em sabedoria. Mas na prática a gente não aparece como apoio, só aparece como regente. Como apoio só aparecemos na hora burocrática de fazer os documentos e na hora dos problemas. Só para resolver os pepinos. (Manuela)

Suzana, por sua vez, explica que se sente desrespeitada por ações que a escola faz em seu dia a dia. Ela nos conta que, por várias vezes, quando estava com a criança assistida no banheiro, ou na cantina:

Nesse momento quando eu estava fazendo a higienização da criança, distribuía o bilhete, eu não via o bilhete. Sabe? Eu não tinha... sabe? Nessa escola... E a professora, igual no meu caso, não era lembrada, não. Era como se eu fosse qualquer coisa...

Viviane: “Passa uma lista de paralisação aí está escrito lá: “outros”. Mas onde está o professor de apoio? No outros. É lá que eu tenho que assinar.”

Dora fala sobre situações semelhantes: *“Eu senti assim... porque nas reuniões eu não era convocada. Eu ficava sabendo das coisas, só nos corredores. Não chegava nada nas minhas mãos, um bilhete, não chegava nada.”*

Pollyana também relata que por várias vezes não era comunicada sobre eventos que ocorreriam na escola: *“Às vezes, eu estava com a criança em outro ambiente da escola, porque ela estava chorando, ou agitada... Aí, chegava um contador de histórias, sem eu saber. Nem eu, nem a criança. Eu ia porque eu via todo mundo lá.”*

Susana ainda denunciou que nem mesmo entre os pares na escola ela se sentia pertencente: *“Nem todos me reconhecem sequer como colega de trabalho, e isso em todas as escolas.”* Quando perguntamos em que ela se baseava para chegar a essa conclusão, ela, sem hesitar, respondeu: *“Pela distância, o jeito de falar, a gente percebe. O comportamento, (...) a expressão.”*

Por sua vez, Manuela relatou:

A escola onde eu trabalho tem uma parceria com a FDG¹⁸. (...) Então eu levantei cedo na minha casa e fui pro módulo. Toda bonitinha e tudo. Aí deram uma cartilha, uma cartilha para cada um. Aí eu e minha colega de apoio pegamos uma cartilha. Aí a diretora pegou dela e falou: ‘Não! Professor de apoio não tem direito a cartilha!’. Olha, eu fiquei toda sem graça. Eu estava no meio de uma formação, onde eu, por ser professora de apoio, não tinha direito a uma cartilha do FDG. Eu não recebi.

Ela se queixou também que não recebeu da escola nem os manuais para professores dos livros adotados: *“Eu não tenho nem o livro do professor. E não conheço nenhuma professora de apoio que recebeu. Já perguntei... Você tem o livro de professor referente a sua turma? Então a gente não é professora!”* Viviane, narrou algo semelhante: *“Como é que eu vou fazer meu trabalho, se eu não tenho nem o planejamento da escola? Isso não era nem para precisar pedir. Como que eu vou planejar as atividades, como é que eu vou adaptá-las?”* Larissa afirma: *“Não é que eu ache que meu trabalho é menor, as pessoas que pensam isso”.*

Para Manuela, que, desde sua graduação, preparou-se para atuar com a Educação Especial em escolas regulares, a escola parece não fazer laço com seu trabalho. Ela confessa invejar a cobrança que as professoras regentes sofrem em suas atividades no cotidiano

¹⁸ A Fundação de Desenvolvimento Gerencial é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que atua há 20 anos na área de gestão educacional por meio da Gestão Integrada da Educação – GIDE Avançada. Tem como visão ser reconhecida como referência nacional na implementação e desenvolvimento de sistemas e metodologias de gestão para resultados em instituições públicas e privadas, na área educacional.

escolar. Para ela, essas cobranças correspondem a enxergar seu trabalho, a respeitar-lhes enquanto profissional, a querer construir junto:

Não me cobram o que eu trabalhei, não me cobram naquilo que o menino avançou hoje. Não senta para saber o que está positivo, o que está negativo, o que tem que melhorar, o que não tem como melhorar, qual que é a necessidade desse aluno, qual que é a deficiência dele. Eles até te escutam quando você vai falar qualquer coisa. Eles te ouvem, mas não trabalham junto com você. (...) Te escutam, só isso. Não fazem mais nada... Então o professor de apoio está ali na escola só para isso, só para te apoiar. O professor de apoio é excluído mesmo.

Sobre seu trabalho, que acredita ser bem fundamentado, feito com zelo e preparação, Larissa afirmou:

Dá a impressão que tudo é pouco. O pouco caso que a escola faz dele. É engraçado isso, não sinto que eu faço pouco, mas que fazem pouco do que faço... Esse negócio é tão louco que durante a designação, a inspetora depois que acabou a designação dos ASB¹⁹ falou assim: 'Agora vamos começar a designação dos quebra-galhos!' e sorriu. Isso me magoou, se a inspeção trata a gente assim... Mas quem não sabe da sua função, da importância da inclusão é ela. Eu sei do meu lugar. Eu sou professora regente, como qualquer uma outra. Eu estou na função de apoio, mas eu sou uma professora regente. Não interessa se eu tenho um ou três alunos, eu estou na regência com eles. Eu sou igual ao outro professor, ou até melhor pois fiz uma formação que ele não tem.

É interessante observar, na fala de Larissa, que ela se percebe como professora regente que está na função de professora de apoio. Mesmo realizando um trabalho comprometido, tendo a compreensão da importância de sua função no interior da escola para se afirmar como profissional, ela precisa refugiar-se no título de professora regente, e não na luta para ver reconhecida sua profissão de professora de apoio. Atuação essa pela qual se preparou desde a graduação. Nessas conversas, percebemos que elas, da mesma forma que faziam quando eram babás ou trabalhavam em creches, procuram afirmar para si o valor e a importância do que fazem diante do não reconhecimento que colhem no final das tarefas. Mesmo as professoras que não trabalharam nessas duas funções preteritamente também narram sobre um fazer sozinho, não reconhecido. Como podemos destacar o caso de Giselle, a estagiária – menor aprendiz que foi “promovida” a secretária –, aprendera sozinha o ofício, mas que, por conta “talvez da idade”, não era reconhecida como tal, nem tinha seu trabalho elogiado pelos gestores no final de um dia exaustivo. Inclusive, não era nem mesmo nomeada de secretária por eles em reuniões.

¹⁹ ASB; sigla normalmente utilizada para identificar os Auxiliares de Serviços Gerais designados para trabalharem nas escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais.

A impressão que temos ao ouvi-las é que os anos se passaram – depois do esforço que cada uma contou ter tido para se graduar em faculdades particulares, trabalhando oito horas diárias e estudando à noite, abrindo mão da vida social, deixando talvez namorados, maridos e filhos em segundo lugar para conquistarem a ascensão e visibilidade que dizem sonhar – e elas retornaram às mesmas posições ou percepções que tinham de si e de seus feitos quando ainda não eram professoras.

Precisamos ressaltar, também, que, talvez, como fruto desses quadros narrados, as professoras de apoio nos contaram que os pais ou responsáveis da criança normalmente as veem como uma professora particular que irá socorrer a criança em tudo o que ela precisar no interior da escola.

Pollyana relatou que, após a professora regente pontuar, em uma reunião de pais, que a menina não estava fazendo dever de casa, a mãe esbravejando disse “*que era para isso que o estado pagava a professora de apoio, para ensinar a sua filha o que ela precisava aprender.*” Mesmo quando ela explicou qual era sua função e o trabalho com a criança na escola, a mãe continuou afirmando que “*não era isso não*”. Já Luciene presenciou mães reclamarem que a professora de apoio não faz nada, pois sua filha “*continua sem saber fazer as atividades*”.

Parece-nos que esse mal-entendido sobre as funções de um professor de apoio perpassa toda a comunidade escolar e é reforçado pelo comportamento da escola que, quando busca convencer a família da importância de se conseguir um laudo médico para seus filhos, pode fazê-lo com uma promessa que alinha a obtenção de um professor de apoio à resolução dos problemas que a criança vive para se adequar ao sistema educacional no qual está inserido.

Como já vimos, as professoras de apoio afirmam que sozinhas, enfrentando as intempéries do funcionamento da escola, a dificuldade em formar parcerias e desenvolver um trabalho colaborativo, não têm conseguido operar mudanças radicais no posicionamento e no processo de aprendizagem das crianças que acompanham. E, mesmo quando essas crianças apresentam um avanço na aprendizagem, esse progresso é desvalorizado pois é imediatamente comparado aos demais colegas de turma e série. Assim, o aluno que era tido como difícil antes de ser legitimado como um aluno com deficiência continua sendo problema após essa legitimação, porém agora acompanhado de uma profissional.

Os pais que antes eram chamados para ouvirem do mau funcionamento da criança no interior da escola, após a obtenção do professor de apoio, continuam sendo chamados para escutarem queixas semelhantes. É natural que a dúvida apareça para eles: para que serve um

professor de apoio, afinal? Esse profissional que a escola divulgou aos pais como aquele capaz de resolver os problemas de seus filhos. Dentro deste contexto, os relatos dados pelas professoras de apoio que entrevistamos, que revelam certa hostilidade e distanciamento dos pais das crianças que acompanham, não nos parecem estranhos ou inexplicáveis. Elas afirmam que os pais as ignoram em reuniões escolares, às vezes não lhes dirigindo o olhar quando as mesmas estão falando algo sobre seus filhos, ou ao não se disporem a conhecê-las quando buscam as crianças nas escolas. Gisele conta que uma das alunas que assistiu era uma criança de classe média alta que foi matriculada em uma escola pública, pois os pais estavam encontrando resistência das escolas particulares em receberem sua filha. *“A menina vinha sempre arrumadinha, com roupas boas. A Mãe tinha dinheiro, o carro era bom, vinha cheia de joias deixar a menina aqui no portão. Mas pergunta se veio uma vez nas reuniões de pais? Pergunta se fazia dever de casa com ela? E nem material ela mandava. Eu escrevia bilhetes pedindo alguma coisa para usar com a criança e nem “ok” eu recebia. Não sei nem se ela lia os bilhetes. Mas a menina falava que mostrou a mãe. Ela jogou a filha lá e pronto, a gente que se vire.”*

Uma profissionalidade nova que tenta nascer diante de demandas que se desencontram, de desejos ausentes, de perspectivas diversas que não conseguem estabelecer um ponto de diálogo, do histórico perceptivo que a comunidade escolar tem em relação às questões relativas à educação de crianças e adolescentes com deficiência, do distanciamento da vontade de seus profissionais abraçarem a causa que a fundamenta... obviamente, encontra um terreno não amistoso para poder potencializar seu crescimento e garantir seu êxito.

O que se destaca de maneira ampla nas falas das docentes que entrevistamos é a existência de um cenário confuso, repleto de desencontros e conflitos (tanto no âmbito interpessoal quanto no intrapessoal). Se for o exercício da profissão docente que constitui o locus prático de formação do professor, o que essa prática diária tem feito do exercício de sua profissão de professora de apoio? O que tem sido possível a elas tecerem enquanto profissionalidade? Constrói-se uma?

5.3 Constrói-se uma profissionalidade?

Se analisarmos a constituição da profissionalidade docente das professoras de apoio a partir dos descritores propostos por Roldão (2005), observaremos que a maioria deles se encontra ausente ou enfraquecido (se não em vias contrárias) ao que seria necessário para

pensarmos a função de professora de apoio como um lugar próprio e encorpado para que sua presença e atuação impactem de maneira desejada no interior das instituições escolares.

Apesar de Roldão (2005), didaticamente, estabelecer quatro descritores de profissionalidade, por mais que cada um deles conte com elementos próprios que os distinguem minimamente dos outros, esse conjunto forma um emaranhado intrínseco que, na prática, algumas vezes comungam dos mesmos fatores que favorecem ou enfraquecem a sua presença.

Relembrando, os descritores da profissionalidade docente perpassam a ideia de: uma especificidade da função praticada; a presença do poder de decisão diante de sua atuação; o pertencimento a um corpo coletivo; e o saber específico. Analisemos cada um deles em relação às professoras de apoio.

A **especificidade da função** (primeiro descritor) de professora de apoio abraça uma ideia de busca dos limites das características específicas da natureza do trabalho feito por essas professoras. Esse trabalho é respaldado por uma demanda e uma função frente ao social que o deseja e o legitima. Nesse sentido, podemos problematizar esse descritor que se assenta justamente na dificuldade de se constituir e, conseqüentemente, de identificar, na prática diária da função, a natureza específica desse trabalho.

Conforme explicamos, apesar de haver uma forte demanda social por um profissional que seja capaz de intervir na realidade da escola, em casos de crianças em situação de vulnerabilidade e em atrito com o processo de aprendizagem regular, o resultado que estamos colhendo tem atendido, de maneira distorcida, ou não tão eficaz, às necessidades que possibilitaram o nascimento dessa nova forma de atuação nas escolas.

Se a função e a utilidade do trabalho de uma professora de apoio deveriam centrar-se (mas sem se limitar) na orientação, mediação e auxílio na adaptação do conteúdo pedagógico para as crianças ditas com deficiência, acreditamos que, por ser uma função nova, ela ainda não se apropriou das demandas legais de seu cargo e, na via da prática, não encontrou uma herança que já tenha deixado, em linhas escritas pela experiência, uma especificidade de sua profissão; especificidade essa estabelecida, mantida e transformada pelo contingente das vivências de tentativas, acertos e equívocos.

A rica produção teórica sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, mesmo quando devidamente apropriada pelas professoras, parece não estar ajudando-as a estabelecer uma linha de posicionamento político forte a ponto de vencer a resistência do preconceito (pessoal e da comunidade escolar) em face dos sujeitos-alvo da inclusão. Tudo isso contribui

para dificultar o estabelecimento de laços sociais minimamente significativos, capazes de preparar o terreno para o estabelecimento do necessário trabalho colaborativo que sua função solicita com os demais atores educativos.

Talvez, diante da insegurança e incerteza que nascem por não encontrar legitimado, no discurso da escola, uma função própria para desempenhar, e sem coragem e recursos subjetivos²⁰ para sustentar a criação de algo novo, as professoras com as quais conversamos recuam para a repetição dos velhos padrões pessoais aos quais estão acostumadas, acolhendo e ocupando o lugar familiar de cuidadoras, na invisibilidade das relações e contextos, dessa vez, no interior das escolas. Como essa posição não está alinhada ao desejo atual, elas, em contrapartida, apropriam-se da invisibilidade na qual são deixadas para constituir um espaço imaginário de docência tradicional frente às crianças tuteladas ou a elas designadas não oficialmente pelas escolas. Fazem isso numa tentativa de resguardar qualquer traço mínimo de seu desejo: ser professora nos moldes tradicionais.

Todo esse cenário, que mistura o desencontro do seu desejo com a prática da função, somado ao não alinhamento das políticas públicas para a constituição de uma educação inclusiva e as questões do cotidiano escolar, inviabiliza que características específicas da função sejam implementadas ou delimitadas e reconhecidas, reforçando, sobre elas, o olhar discrepante que todos os agentes envolvidos têm dessa ocupação, seus possíveis efeitos e legitimidade dentro das escolas regulares.

Esse emaranhado pode estar conduzindo as professoras de apoio a submeterem-se aos ditames da administração das escolas em que atuam. Nesse lugar, elas se esquivam também de toda a demanda para a qual foram convocadas como agente político de inclusão na escola, abraçando – de maneira descontente, mas sem reclamações diretas ao administrativo – as tarefas secundárias que lhe são imputadas pelas escolas.

São essas escolas que, por sua vez, desamparadas em termos de funcionários, limitadas pelas exigências burocráticas, desprovidas de movimentos internos que possibilitem uma autorreflexão, uma autocrítica e postura interventora sobre suas margens, aproveitam a fragilidade do lugar que as professoras de apoio ocupam no discurso escolar para posicioná-las alinhadas a funções das mais diversas possíveis e com largas distorções daquilo para o qual elas foram designadas. Com o complicador que, de escola para escola, varia a amplitude

²⁰ Como exemplo de recursos subjetivos para tal, poderíamos considerar a experiência no trabalho docente, a educação continuada capaz de lhes fornecer elementos discursivos e reflexivos, os casos de êxito construídos com crianças com deficiência, o sentimento de legitimidade na função, entre outros.

do desvio de função em relação aos objetivos políticos e pedagógicos intencionados para a função de professor de apoio.

A formação complementar precária em Educação Especial na qual a maioria das professoras de apoio se formou, associada ao baixo desejo pela atuação como apoio, não fornece um substrato que fortaleça a profissional a adotar uma postura mais política e implicada na escola, que seja, capaz de estabelecer novas saídas e construir possibilidades para uma ética que tenha como referência os princípios da educação inclusiva.

Assim, enfraquecidas subjetivamente e de frente a uma profissão que ainda está galgando seu caminho incerto de substancialização, **o poder de decisão** das docentes – que se configura como o segundo descritor da profissionalidade (ROLDÃO, 2005) e refere-se ao controle e à autonomia sobre a atividade com consequente responsabilidade social e pública – encontra-se ainda mais escasso quando se analisa a profissionalidade docente das professoras de apoio. Conforme já exposto, a autonomia só se constrói em um processo relacional, uma vez que sua ação é produzida no interior de um contexto de interdependência e num emaranhado de relações. Dessa forma, conforme Santos e Duboc (2004), requerer-se-ia uma reflexão sobre como desenvolver uma autonomia própria, fruto de suas ações, contingências, demandas e análises dessa mesma prática, por meio dos sujeitos que as produzem. Para tanto, as professoras de apoio deveriam estar seguras e orientadas a se colocar como objeto de estudo, avaliando seu trabalho e a atuação dos seus pares. Precisariam dialogar com os demais atores educacionais, em busca de uma troca que possibilitasse uma autogestão do conhecimento coletado e apreendido de forma organizada e compartilhada.

Fora isso, vale aqui lembrar que a própria profissionalidade docente como um todo é colocada em xeque por esse descritor em face às já mencionadas intervenções políticas sobre seu exercício. Intervenções essas que dificultam a construção de uma posição autônoma diante de sua atuação.

O terceiro descritor da profissionalidade docente, o **pertencimento a um corpo coletivo** (ROLDÃO, 2005), aborda a noção de autopercepção quanto a uma classe profissional e o reconhecimento como membro desse grupo por parte daqueles que atuam nele. Esse pertencimento que pode ser traduzido em um sentimento que liga o sujeito a um grupo de profissionais organizado, que se reconhece e luta pela manutenção da exclusividade de seu saber e pela credibilidade social que recebe em contrapartida.

Na presente pesquisa, desconfiamos que alguns fatores contribuem para que esse sentimento de pertencimento a um corpo coletivo não se concretize. O primeiro desses

elementos é justamente o desencontro do desejo de atuação das professoras com as quais estivemos frente às peculiaridades de sua função como professora de apoio. Conforme já explanamos, as professoras nos narraram um estranhamento já de chegada quando tiveram de acolher a oportunidade de trabalharem como professoras em uma área limítrofe com o campo da Educação Especial. Sensação essa ainda não vencida, uma vez que todas as entrevistadas relataram o desejo de atuar como professoras regentes de turmas regulares. Elas afirmam gostar de trabalhar como professoras de apoio, mas que, se tivessem a possibilidade de escolher, migrariam para o trabalho em sala de aula.

Esse desejo pela função docente em sua vertente mais tradicional posiciona essas professoras em uma busca por se perceberem e serem percebidas como professora regente de turma, e não como professora de apoio. Como elas não são acolhidas pelos demais professores regentes como seus pares, elas se mantêm isoladas das demais colegas que atuam como apoio, não possibilitando a construção de um pertencimento junto a elas.

Esse isolamento no qual se engessam em relação às suas colegas de apoio têm, ainda, alguns facilitadores relevantes e de impacto nesse quadro. O primeiro é o que nos revela o número de colegas na mesma área de atuação na rede pública do estado de Minas Gerais. Com base na folha de pagamento de dezembro de 2017, havia 7.893 professores de apoio à comunicação, linguagens e tecnologia assistivas em nosso estado. Número que parece relevante, porém se torna baixo diante do tamanho do quadro de professores efetivos e designados para atuarem nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais. que ultrapassa a casa dos 190.000 profissionais ativos (AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018).

Nas escolas que visitamos, era comum existirem no máximo duas ou três profissionais por turno, sendo que em várias instituições que conhecemos não havia nenhuma. Assim, se elas já não buscam se reconhecer como professoras de apoio, o baixo número de colegas na mesma função, frente ao elevado número de professoras regentes, faz com que a formação de um grupo de professoras de apoio colaborativo e engajado em realizar mudanças e pleitear reconhecimento de sua classe no interior das escolas seja tímido, quando existente.

Outro fator interessante que observamos ocorre quando elas conseguem estabelecer algum tipo de diálogo e troca com suas colegas de apoio. Nesses casos nos foram reveladas a existência de divergências no tocante à concepção do que é ser professora de apoio, do que se constitui esse apoio, do como fazê-lo e de qual objetivo alcançar com os alunos que acompanham. Esse desencontro imaginário comumente reforça o isolamento entre elas que, desinteressadas em romper essas barreiras e construir coletivamente um saber sobre sua

função, substituem esse trabalho colaborativo por um convívio amigável, mas que se demonstra insuficiente para que elas estabeleçam entre si um sentimento de corpo coletivo.

Um último elemento importante que dificulta a configuração desse descritor baseia-se na inexistência de um espaço legítimo de conversação e circulação da palavra entre as profissionais de apoio no interior da escola. Como elas nos narraram, em uma tentativa de justificar seu isolamento, nos intervalos, normalmente, elas acompanham seus alunos, o que as impede de ter um tempo livre de contato entre elas. Nas reuniões de módulo, o foco dos debates, das discussões e das reivindicações concentra-se na atuação das professoras e professores regentes de turma, por conseguinte, há pouca ou nenhuma abertura para que elas inscreva suas falas, a não ser quando encontram coragem para enfrentar esse silenciamento. Coisa que raramente acontece, pois suspeitamos que elas optem por permanecer nesse lugar de invisibilidade por não se sentirem verdadeiramente fortalecidas para contribuir (seja pelo sentimento de despreparo frente às já ditas formações precárias ou pela apatia em se posicionar em uma área que não têm tanto interesse assim).

O último descritor proposto por Roldão (2005) é o **saber específico**, que pode ser entendido como a capacidade de conhecer, dominar, refletir sobre e aplicar um saber profissional restrito a um grupo de profissionais. Nesse sentido, a autora levanta um parêntese ao afirmar que, no caso da profissão docente, seria mais interessante pensar nesse saber específico como a habilidade de transmitir um saber a alguém.

Nesse quesito, pudemos encontrar fatores que dificultam a elaboração e fortalecimento de um saber próprio das professoras de apoio. Os primeiros convergem com descritores anteriores.

Um saber transmitir algo a alguém requer que, em primeiro lugar, esteja-se certo sobre o que se transmitir e para quem se transmitir algo. Nas situações que ouvimos, as professoras de apoio não sabem delimitar quais são as suas funções (e parecem também não querer saber), posicionando-se na escola conforme são solicitadas, sem saber qual o núcleo do seu trabalho e seu alvo.

A política demanda vê-la como uma mediadora entre o saber específico da Educação Especial e o saber docente da professora regente, adaptando materiais e auxiliando-a na condução do processo de ensino com crianças ditas com deficiência. Sobre essa perspectiva, o saber específico que as professoras de apoio devem construir e dominar diz respeito a como preparar a professora regente (e conseqüentemente a escola) para lidar com alunos em situação de vulnerabilidade.

Para a instituição escolar, a professora de apoio é a quem se terceiriza a responsabilidade pelas crianças com deficiência, aquelas que escapem aos processos usuais e teimam em não se adequar àquilo que se projeta. Nesse caso, o saber específico é qualquer um que, no final do dia, dê jeito na situação e diminua o estresse que essas crianças provocam na comunidade escolar.

Para as professoras de apoio, sua função seria intervir junto à criança, adaptando por conta própria os materiais a eles destinados, cuidando para que ela consiga aprender algo ao longo do ano letivo (mesmo que aquém do esperado) e, se necessário, em discrepância aos conteúdos ministrados na sala de aula na qual a criança está lotada. Assim, o que transmitir depende diretamente do domínio que essa profissional faz dos conteúdos a serem ministrados, dos métodos didáticos que domina, de como concebe o trabalho de aprendizagem da criança e de que elementos curriculares ela escolherá priorizar. O alvo de seu trabalho são exclusivamente as crianças com laudo para as quais foram designadas.

Diante de concepções de público e de fazeres tão diferentes, não é de se estranhar que esse saber específico e essa habilidade de transmitir um saber a alguém seja tão complexo para ser elaborado, reconhecido, dominado e difundido entre essas docentes.

Um segundo elemento importante está ligado ao descritor de pertencimento a um corpo coletivo. Para se constituir um saber específico, faz-se fundamental que as professoras de apoio reflitam sobre sua função. Esse processo reflexivo necessita de estímulo do ambiente, tempo para a prática, parcerias para a troca de pensamentos, informações e conclusões. Nada disso é ofertado a essas professoras, nem exigido, deixando o exercício desse trabalho apenas à vontade da docente. Esta, por sua vez, diante do desejo enfraquecido pela atuação em uma área que não era visada, contenta-se em apenas realizar aquilo que dá conta, dentro do que acredita ser o melhor. Faz isso sem querer e sem ter a possibilidade de averiguar e ajustar sua conduta, amadurecer seu saber sobre a questão.

Mesmo quando, uma vez sozinha, alguma consegue realizar o trabalho reflexivo que sua profissão lhe convoca, suas descobertas não encontram possibilidade de vazão no espaço escolar. Ela continua fazendo tudo isoladamente.

Outro fator interessante diz respeito ao processo de admissão na função, quando os critérios contabilizam as capacitações, especializações e pós-graduações que as professoras de apoio fizeram, com o intuito de preencher os requisitos para sua atuação na área. Podemos indagar se esses critérios podem estar gerando uma inibição frente ao exercício de sua função, ao invés de possibilitar-lhes um escopo teórico que sustente sua inserção no trabalho prático.

Por serem convocadas a trabalharem usando como base o saber específico da Educação Especial, saber esse historicamente marcado pela submissão no que tange ao conhecimento técnico de outras áreas, essas professoras sentem-se desconfortáveis e inseguras em se apropriar dos elementos que aprenderam em suas formações, manuseá-los, até que ganhem uma marca própria. Essa inibição frente à sua própria capacidade e legitimidade em exercer aquilo que faz, parece deitar sobre elas uma névoa de mal-estar acompanhada por um sentimento de inadequação e de uma postura fraudulenta diante do seu não saber fazer.

Talvez, por isso mesmo, uma expressão dita por Susana, uma das professoras com mais tempo de atuação na área da Educação Especial, chamou-nos atenção e acabou por tornar-se uma das categorias que vimos se repetir no discurso das professoras: na Educação Especial, para que tudo funcione, *a gente trabalha com apoio!*

Para Larissa, a professora de apoio não tem a quem recorrer. *Não temos... Não temos amparo da Secretaria da educação, de ninguém. Eu gostaria muito de falar com os profissionais de saúde que atendem os alunos. Não ia ser bom você sentar perto de um psicólogo, de um médico que atende seu aluno? Estamos totalmente des apoiados.*

Dora afirma que: *Nós estamos exercendo a nossa função, mas eu acredito que a gente poderia ser bem melhor. É, se nós, se nós... não é ser apenas mais curioso, é ser também mais amparado.*

Elas nos revelaram que, para se sentirem seguras para atuar, precisariam estar acompanhadas dos profissionais que dominam o conhecimento técnico que supostamente lhes falta. Ou seja, o excesso de inserção do viés técnico engessa essas professoras naquilo que elas poderiam contribuir, a curiosidade em aprender a fazer, no dia a dia, a educação acontecer para essas crianças que acompanham.

Outro elemento importante que adensa esse caldo e talvez contribua para que um saber específico não seja produzido ou reconhecido, perpassa o efeito do olhar da escola em direção as professoras de apoio.

Caso se acumule um sentimento de descrença, herdado pelo discurso social frente ao diferente e ao vulnerável, somado pelo histórico vivenciado com a criança nos anos antecedentes, não é de se estranhar que a elas não seja depositado nenhum tipo de esperança quanto ao progresso educativo. Não se sonha um bom destino a esse aluno, até mesmo pelo fato de – antes da entrada da professora de apoio na relação entre a criança e a escola – já se esgotaram medidas, estratégias e tentativas pedagógicas para “normalizar” o progresso acadêmico ou o comportamento da criança.

Conforme já especulamos, antes de ser um aluno com deficiência, ele foi uma criança consideravelmente difícil para a escola. Ele que, num primeiro momento, foi nomeado, posicionado e enxergado como uma questão de difícil solução, em um segundo momento, ao receber um laudo legitimando seu *status*, herda o estigma de aluno em situação de deficiência, que requer intervenções educativas especiais. Com isso, a professora de apoio, que chega para atuar com esse sujeito pode, sim, estar sendo desacreditada, isolada e estigmatizada pela comunidade escolar diante da imensa pressão do discurso que desqualifica a capacidade e a possibilidade de progresso de uma criança nessa situação. Se a eles, imageticamente, não se deposita a crença na possibilidade da educação, quem com eles trabalha não faz nada, pois não há nada a se fazer.

Inseridas em um contexto histórico longo, que registrou modificações significativas em sua forma de perceber e lidar com pessoas com deficiência, não é de se estranhar que, no embaraço que a educação especial ainda encontra no interior do processo de inclusão nas escolas regulares, algumas das professoras sintam-se tratadas de forma excludente, amalgamadas aos estigmas das crianças que acompanham, tanto pela comunidade escolar, como, muitas vezes, pelos próprios pais das crianças.

Elas afirmam sentirem que seu trabalho é, de certa forma, equiparado à expectativa de progresso dos alunos com deficiência. Para elas, como essas crianças normalmente já têm um histórico de fracasso ou desarranjo com as expectativas escolares, são vistas de maneira pessimista, incapazes de obterem sucesso no percurso educativo, estigmatizadas. Tanto a escola, e às vezes até mesmo a família das crianças, muitas vezes, não estariam preparadas para lidar com a situação. Não acreditariam na possibilidade do sucesso dessas crianças e, desacreditadas, não apostam também no desenvolvimento que uma professora de apoio poderia proporcionar a esses alunos. Não fariam isso “*por maldade*” (Giselle), mas por um desconhecimento profundo da questão e falta de interesse em se implicar com o processo. As falas abaixo nos evidenciam esse processo.

Susana: *Eu acho que o que acontece é que a Educação Especial foi jogada dentro da escola. E como se trata de crianças especiais, ou portadoras de uma ou mais deficiências, é... Ainda há um preconceito muito grande.*

Larissa: *E lá na frente ele não vai ser grandes coisas na vida dele. Porque ele tem essa deficiência. E se está difícil para mim que sou uma pessoa normal... que não tem deficiência nenhuma, imagina para um aluno deficiente. Eu acho que é isso que passa na cabeça deles.*

Com isso, o trabalho que desenvolvem com essas crianças, ou mesmo sua presença na escola, receberia o mesmo tratamento excludente, desacreditado e desinteressado.

Luciene: *Eu me sinto, para lhe falar a verdade, excluída junto (com a criança). Não tem aquele respeito para com o professor de apoio. Até pelos próprios professores regentes.*

Para Pollyana: *O professor de apoio é excluído mesmo. Em qualquer escola que você vá é muito difícil a escola valorizar o professor de apoio. “Ele está aqui, ele está realizando um bom trabalho. Eu estou acompanhando de perto”. É muito difícil.*

Susana apontou situações onde a exclusão não era apenas uma sensação, mas uma prática. *Tudo que eu falava, ou fazia, ou pedia... Eu era a última a ser atendida. Qualquer problema era ‘Passa aqui depois, agora estou ocupada’. Mas eu sentia que ninguém ali estava nem aí não, era uma exclusão. A criança e o professor eram excluídos dentro da inclusão.*

Larissa, de uma maneira bastante clara, revelou que, a seu ver, a causa do mal-estar entre a comunidade escolar e as professoras de apoio está pautada na dificuldade de aceitar alunos com deficiência no interior da escola. Essa dificuldade que é projetada na professora que o acompanha. *Porque os professores, muitos professores, nós professoras, a gente não entende que a dificuldade não está no professor de apoio, e sim de aceitar a deficiência do aluno.* E aduziu:

A gente não ser ouvido... Quem escuta o professor de apoio? (...) Porque volta o preconceito. Porque ainda há o preconceito sobre os alunos que estão incluídos (...) porque talvez a gente está dentro da escola fazendo um trabalho para alguém que não vai ter um futuro igual aos outros alunos que não tem essa deficiência. Que não está incluído dentro do direito a ter um professor de apoio. Porque ele tem alguma deficiência, um CID, e o mercado de trabalho não vai dar para ele uma oportunidade. Assim, eles não têm uma definição da importância do trabalho do professor de apoio. A visão deles é de que é um trabalho que não vai fazer diferença. Para um ser humano que não tem expectativa. Eu não vejo que a escola tenha alguma expectativa naquele aluno. Mas eu tenho aluno que eu tenho certeza que vai chegar ao curso superior. E eles riem na minha cara quando eu falo isso. Ele é desconsiderado. E minha opinião também é.

A ideia daquele que não é apto a aprender, daquele que traz em si o signo do fracasso, opondo-se irreconciliavelmente ao sucesso, implica um julgamento de valor, valor este relacionado a um ideal (CORDIÉ, 1996). Ser bem-sucedido na escola, talvez, perpassa a ideia de ser sonhado pela comunidade escolar como alguém que tem a perspectiva do ter, mais tarde, possibilidades de gozar de uma bela situação, de ter acesso ao consumo de bens. Ao afirmar que a escola não projeta nenhuma perspectiva de futuro nas crianças com deficiência, que a escola já as considera, de partida, fracassadas, que seus colegas zombam dos projetos de

futuro que as professoras de apoio visualizam para seus alunos, que não se interessam pelas tentativas de intervenção que elas fazem... Realmente, a escola parece ter emparelhado sua função docente, seu trabalho e sua valia à dos alunos aos quais assistem. Da mesma forma que não consegue visualizar um norte aos que ocupam essa zona cinza da deficiência, também não consideram aquelas que operam nesse lugar.

Já que não são consideradas, vistas, escutadas, também não recebem incentivos que as motivem a fazer a diferença, a enfrentar o trabalho que assumiram, para delimitar especificidades em seu exercício profissional, lutar por ter uma voz ativa capaz de angariar para si o poder de decidir sobre o que fazer, como fazer, quando fazer para a educação acontecer. Isoladas e rechaçadas, desejosas de ocuparem outros postos onde o reconhecimento existe, elas não buscam estabelecer laços com as demais professoras de apoio. Esse isolamento acaba contribuindo para que cada operação que realizem com seus alunos se esgote entre eles mesmos, sem possibilitar a elaboração de um escopo que auxilie outras professoras de apoio que se sucedam a elas.

Ao que tudo indica, vários elementos precisam ser reimaginados, repensados e reposicionados para que a profissionalidade docente das professoras de apoio possa se concretizar. Essa polifonia de vozes das professoras de apoio precisa ser permitida e acolhida, enxergando e reconhecendo a complexidade dos elementos que precisam ser trabalhados para que essas profissionais consigam o espaço para estabelecer-se e atuar incisivamente nessa questão, tão cara aos tempos contemporâneos. A comunidade escolar como um todo precisa criar espaço para o debate e, a partir daí, convocar as diferentes dimensões dessas professoras, ajudá-las a reconhecer seus saberes e estimulá-las a aplicá-los. Auxiliá-las a refletir e organizar suas percepções sobre o lugar que ocupam no interior da escola, seus afetos, experiências e convicções. Resignificando assim não apenas o papel da professora de apoio no interior das escolas que visam a educação inclusiva, mas o reposicionamento de todos os membros da comunidade escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano dos espaços escolares, as professoras de apoio têm encontrado um ambiente influenciado por vários fatores de ordem política, relacional, subjetiva e, inclusive, material, que têm dificultado que a reflexão sobre sua profissionalidade ocorra, impossibilitando que esta se solidifique em descritores que possam instrumentalizá-las para intervir positivamente na demanda para a qual são chamadas a responder.

Se durante a prática docente a maioria dos saberes sobre si, sobre o público que se atende e sobre os meios de fazê-lo são elaborados, não podemos desconsiderar a necessidade visível de intervenções que viabilizem e estimulem o pensar sobre a profissionalidade docente das professoras de apoio.

Além do mais, a própria concepção, os objetivos e a apropriação do discurso que as professoras de apoio e toda a comunidade escolar têm sobre a educação especial e sobre as crianças e jovens com deficiência, ainda se encontra em um estágio bastante embrionário e carregado de velhos paradigmas, expectativas e preconceito.

Diante disso, acreditamos que as propostas políticas - para além das pequenas intervenções que visam muito mais corrigir pequenos detalhes supostamente mal compreendidos na escrita de suas orientações legais - precisam voltar seus olhos para questões que busquem garantir a construção de espaço e de possibilidades para que as professoras de apoio (e todos os atores envolvidos nesse processo) se apropriem das próprias reivindicações que fazem diante da realidade que encontram e produzem.

Sem analisar e acompanhar os elementos que envolvem esse contexto, torna-se difícil supor que as professoras de apoio, sozinhas e isoladas (da forma como se encontram nas escolas conforme narrado), possam assegurar condições mínimas para transferirem as suas funções, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, receptiva aos alunos com deficiência, preparada para oferecer condições para que a aprendizagem ocorra, em modelos e propostas pedagógicas referenciados na perspectiva da educação inclusiva.

Na contramão desse pensamento, o que percebemos é o risco eminente de a presença dessas profissionais no interior das escolas, do modo como tem ocorrido, estar contribuindo para a manutenção do olhar excludente sobre os alunos com deficiência, engessando ainda mais posicionamentos e percepções sobre a possibilidade de uma educação para todos. Assim, a contribuição da educação especial aplicada de maneira transversal (BRASIL, 2008) não

consegue se inserir e contribuir para o processo de desenvolvimento das instituições escolares e de suas formas de pensar e fazer escola.

Se os desejos entre os membros da comunidade escolar nos parecem estar desalinhados e, até mesmo, díspares, o espaço para reflexão sobre as questões que envolvem a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares precisa ainda mais ser possibilitado, incentivado e legitimado.

Entendido, conforme visto, como instrumento chave para o avanço do processo de inclusão nas escolas regulares, como abordado pelos autores portugueses e italianos, o próprio trabalho colaborativo só se dá quando se possibilita aos agentes educativos o espaço de encontro para troca de informações, partilha, reconhecimento de conquistas e construções de possibilidades de atuação frente aos entraves que por ventura se fizerem presentes na jornada.

Se já sabemos que a bagagem cultural no interior das escolas é variada, as experiências e formações são diversas, as trajetórias de vida e percepções de mundo têm marcas singulares, não podemos mais apostar ingenuamente que a atuação de apenas um número restrito de profissionais no interior das instituições seja capaz de dinamizar a resolução dos fatores complexos dessa equação.

A compreensão da complexidade que o trabalho de uma professora de apoio requer da docente e da comunidade escolar, pode e deve, ser encarado como uma das principais razões pelas quais acontece o sucesso ou fracasso da proposta inclusiva diante dos alunos com deficiência em escolas regulares (PABLOS, 2006). É muito mais difícil esperar um posicionamento ativo de compreensão, aceitação e ressignificação do lugar que se ocupa, da complexidade de sua atuação, e do impacto de seus atos e omissões, em um contexto onde não se é estimulado à troca de experiências e saberes.

O desenvolvimento de uma postura de colaboração entre os atores educacionais necessita, primeiramente, de ajuste de vontades. Ajuste esse especialmente relevante quando nos lembramos do quanto as visões e desejos desses atores nos pareceram discrepantes e divergentes. E, mesmo quando conscientes desse desencontro de intenções, esse saber não os instrumentalizava a propositura de ações, pois o cotidiano escolar das escolas nas quais estivemos parece estar estruturado em um espaço onde, quando a palavra circula, ela o faz de maneira marginal e/ou em momentos não propícios ou eficazes para se apreender a relevância do que é compartilhado, a ponto de suscitar ação em prol de mudanças (como os curtos vinte minutos de intervalo para lanche ou as breves conversas de porta nos corredores).

Um segundo ponto importante no quesito da colaboração se refere à aquisição, troca e elaboração de conhecimentos e atitudes pedagógicas necessárias como base para se formar respostas adequadas ao problema concreto, colocado por cada aluno, em cada situação. Processo que evidencia a peculiaridade do caso a caso em detrimento das saídas generalistas que tendem a enquadrar todos os sujeitos e situações dentro de mínimos traços comuns. Sanches e Costa (2016) nos lembram de que esse ponto da colaboração se torna ainda mais essencial entre os professores regentes e os professores de apoio, pois envolve desenvolver uma boa prática de trabalho em parceria que seja eficiente e se engaje, ao mesmo tempo, em uma complementaridade recíproca entre as diversas contribuições trazidas para o concreto do dia a dia. Ou seja, um trabalho que não é possível de se fazer sem planejamento, espaço e, especialmente, sem tempo reservado ao mesmo.

Apesar da ideia de trabalho colaborativo ser quase um elemento intrínseco quando se pensa na educação, o que se vê na prática é um isolamento entre os profissionais que atuam nessa área, com raros momentos onde são possibilitados a eles a reflexão coletiva sobre questões que escapem de decisões de cunho administrativo no interior das escolas.

Os docentes são convocados periodicamente pela direção e/ou supervisão, para debates coletivos em torno de assuntos como: prestação de contas da caixa escolar, recados sobre funcionamentos de processos administrativos da escola, validação de datas no calendário escolar, equalização e padronização dos processos avaliativos em um segmento, propostas de projetos interdisciplinares diante de alguma data festiva, etc. Porém, raramente, esses debates versam, ou abrem um espaço que possibilite a palavra fluir em conversas que sejam entendidas como uma convocação legítima ao debate sobre assuntos que inquietam o interior da escola.

Falta, também, a presença de organização e metodologias apropriadas para que esses momentos garantam que temas de difícil inserção na escola, ou mesmo que o debate em torno de casos específicos de alunos ou professores, pudessem ser acolhidos, analisados e problematizados por todos.

Tudo isso que a escola deixa de ofertar (por não saber como fazer, por não se sentir legitimada a fazê-lo, ou por não querer fazer) encontra amparo justificado em questões que envolvem a organização do tempo e do fazer escolar (FREITAS, 2013). Uma gestão da incapacidade e a preocupação com os profissionais que intervêm nela, ainda não encontraram um espaço suficientemente para garantir arranjos distintos nos discursos da simultaneidade, das comparações entre pares e dos *standards*. Discursos que organizam o tempo escolar e as

formas de se fazer escola, de maneira tão arraigada na lógica dos agentes educativos, que passam, na maioria das vezes, despercebidos ou entendidos como imutáveis no interior do sistema.

Os professores da rede pública estadual que atuam no Fundamental I não possuem tempo de trabalho remunerado livre durante o turno que atuam. Normalmente, o único período em que ficam sem os alunos de sua turma são durante as aulas especializadas de educação física (dois horários de 50 minutos por semana) e durante os intervalos. Porém, como já dissemos anteriormente, nesses momentos as professoras de apoio normalmente estão juntas aos alunos que acompanham e, assim, distantes dos professores regentes. Ou seja, nem mesmo quando uma pequena janela de tempo é aberta na rotina dos professores, o encontro é viabilizado.

E, mesmo que as duas profissionais tivessem por ventura esse momento juntas, conforme nos narrou Susana e Manuela, o desencontro permanece na falta de interesse ou estímulo para que o trabalho colaborativo ocorra. Além de ser nesses momentos que os professores regentes estão concentrados em suas tarefas profissionais pessoais (como correção ou preparação de atividades, preenchimento de diário eletrônico, organização do material de sala, atendimento de pais, etc), também precisamos lembrar que persiste uma ideia de que as questões envolvendo a criança com deficiência não são questões do professor regente, e sim da professora de apoio. A indisponibilidade para o encontro para o trabalho colaborativo está dada por diversas ordens.

A escola e sua comunidade precisam ser estimuladas a pensar que, via a promoção de uma constante articulação de recursos humanos e materiais, pode ser possível ir ao encontro de uma resposta escolar educativa efetiva e de qualidade, tendo em vista que nenhum agente da educação, sozinho, conseguiria operacionalizar toda a complexidade que os tempos atuais exigem.

Se no sistema de ensino português, as leis não só legitimam a fundamental necessidade da colaboração entre os profissionais da educação, na legislação brasileira e, especificamente, na mineira, as leis quando tocam na dimensão da colaboração, não proporcionam, em contrapartida, meios pelos quais ela possa ser efetivamente aplicada nas escolas.

Não há, por exemplo, reserva de tempo escolar para que os encontros entre os agentes educativos ocorram. Nas avaliações de desempenho semestrais, existe um quesito que aborda o desenvolvimento interpessoal e o trabalho em equipe, contudo, conforme Viviane, Larissa e Manuela pontuaram, o trabalho colaborativo é entendido muito mais próximo a um contexto

de manutenção das relações interpessoais do que como um trabalho realizado em parceria pelos professores visando a produção de resultados específicos. Outro fator relevante é que apenas os profissionais efetivos (concurados) estão sujeitos a essas avaliações. Os profissionais da educação designados representam quase cem mil funcionários na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sendo setenta mil apenas professores, segundo os dados da designação de 2018. Por fim, depois de realizadas as avaliações, não há um bom aproveitamento dos dados pela escola, propondo, por exemplo, um debate que problematize e promova um posicionamento frente aos resultados apresentados.

Dessa forma, a garantia política pela qual o trabalho colaborativo é verificado tem se mostrado frágil e insuficiente, especialmente quando se assenta exclusivamente em um quesito avaliativo, facilmente torcível.

Conforme afirmam Pasquale e Maselli (2014) para que ocorra a colaboração entre os profissionais, é indispensável a garantia da existência de espaço e tempo institucionalizado para uma reflexão sobre o papel do recurso especializado ou de apoio.

Assim, para que se garanta um processo efetivo de constituição da profissionalidade docente das professoras de apoio, possibilitando que os descritores da especificidade da função, o poder de decisão, o pertencimento a um corpo coletivo e o saber específico estejam bem estruturados e presentes, o trabalho coletivo e colaborativo entre os agentes educacionais se determina como requisito essencial para convocar as diferentes dimensões dessas professoras, ajudá-las a reconhecer seus saberes e estimulá-las a aplicá-los. Auxiliá-las a refletir e organizar suas percepções sobre o lugar que ocupam no interior da escola, seus afetos, experiências e convicções.

A política pública educacional precisa, nesse sentido, criar no cotidiano escolar, - condições para que questões que concernem o trabalho das professoras de apoio e do percurso escolar dos sujeitos que elas atendem sejam pautados coletivamente.

Para além de investir prioritariamente na contratação de profissionais para atuar como professoras de apoio, ou centrar-se exclusivamente na busca por qualificações e formações (tão facilmente manipuláveis e não mensuráveis, como vimos), a política educacional precisa mirar na reorganização do quadro de horário tanto dos professores regentes, quanto das professoras de apoio. Possibilitando um momento semanal, no turno de atuação dos professores, destinado exclusivamente ao trabalho colaborativo entre esses dois agentes. Momento esse reservado e que tenha como propósito, estabelecer integração de saberes, debates de possibilidades de construção de respostas aos casos específicos e elaboração de

formas futuras de intervenção, adaptação de materiais, adequação curricular e atuação em sala de aula. Assim, iniciar-se-ia um esboço de um desenho de uma função mais possível e alinhada à proposta de atuação de uma professora de apoio em sala de aula.

Seriam momentos de trabalho colaborativo que pudessem ajudá-las a entender que suas atuações e sua importância no sistema educacional como um todo e dentro das escolas onde atuam, não se assenta na ideia ou expectativa da prática de sua docência nos moldes tradicionais das regências com os alunos assistidos, e, sim, naquilo que elas são capazes de ajudar a desembaraçar, movimentar e promover nas ações dos professores regentes frente aos alunos com deficiência matriculados em sua turma.

Também ressaltamos a relevância da necessidade da inserção da obrigatoriedade do debate em assembleia periódica no qual o tema da inclusão pudesse ser debatido de maneira central e ampla com toda a comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis. Destacamos, aqui, a importância do incentivo a colaboração entre a escola e a família. Sem uma efetiva e presente participação do núcleo familiar dos discentes com deficiência no processo, tal trajetória se torna ineficiente, pois a vida familiar e suas idiossincrasias são essenciais para a construção do senso de inclusão no social. Por sua vez, a escola e seus atores precisam compreender os elementos singulares de cada família e sua relação com a deficiência. Sem esse cuidado, o trabalho pode se enfraquecer dificultando âmbitos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, como a elaboração do PDI. Aliás, essa foi uma das denúncias que ouvimos de algumas das professoras que escutamos, que narram, às vezes, não ter a oportunidade de conhecer a família do aluno ao longo do escolar.

Conforme afirma Pasquale e Maselli (2014), essa noção é tão valorizada na Itália que existe uma série de formalidades exigidas por lei perante a escola para não só estimular, como buscar meios de conscientizar a família do seu direito de participar na formulação do Perfil Dinâmico Funcional e do PEI, bem como de suas avaliações (Lei nº 104/92).

Se nas reuniões semanais com o professor regente, trabalharíamos o processo de inclusão dos alunos com deficiência no micro espaço da sala de aula, nos momentos colaborativos em assembleia, ocorreriam as oportunidades nas quais as professoras de apoio poderiam exercer o protagonismo no macro espaço da escola, promovendo relatos e debates entre e sobre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, preservando as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando os saberes, as experiências de todos os sujeitos envolvidos, ajudando que a questão da inclusão de alunos com deficiência possa ser manejada e abraçada.

Dessa forma, seria esse um espaço e momento onde pudesse ser minimamente garantida uma articulação das dimensões pedagógica, política e administrativa da escola, a fim de instigar a renovação e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visando meios para uma inclusão mais efetiva dos alunos com necessidades especiais, além de fazer circular a palavra sobre sentimentos, percepções, resistências e desejo frente ao processo inclusivo.

O debate e o reconhecimento das questões sociais que envolvem pessoas com deficiência e sua inserção nos espaços e serviços públicos precisam, também, serem estimulados para que possam ser acolhidas e refletidas pela escola e sua comunidade. Esse primeiro momento de impulso se torna necessário justamente para tentar furar a camada que protege o *status quo*, facilitando a possibilidade do diálogo tomar conta do silêncio, do isolamento ser substituído pelas alianças. Interrompendo (ou, pelo menos, expondo) a reprodução das exclusões degradantes e a delegação de responsabilidade que é feita sem transparência.

A abertura da discussão sobre o tema em espaço de trabalho coletivo e colaborativo poderia favorecer um movimento de apropriação, pelas professoras de apoio, de suas ações, de seus pensamentos, de suas emoções, dos elementos que compõem sua profissão, sua especificidade e seu valor nas escolas e no contexto social. Assim, quem sabe, os elementos que constituem os descritores da profissionalidade docente das professoras de apoio poderiam ser elaborados e apreendidos.

No trabalho colaborativo e nas assembleias escolares, a polifonia de vozes das professoras de apoio poderia, nessa perspectiva, ser ouvida e reconhecida em toda complexidade das informações e saberes que trazem, mesmo com os elementos e estruturas marginais do cotidiano escolar que as professoras participantes da pesquisa revelaram. Isso possibilitaria, quiçá, uma reflexão e implicação dos sujeitos no processo. Esses elementos, trabalhados de modo coletivo, retornariam, assim, às professoras de apoio, para que as mesmas pudessem estabelecer-se e atuar incisivamente nos processos de inclusão escolar, tão caros aos tempos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: **ANPED**. 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia, GO. Acesso em: 02/8/2014.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade docente: torna-se professora de educação infantil. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, GT 8. Caxambu/MG, 2007.
- AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia da diferença na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P.; BARREIROS, B. B. C. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100244&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 out. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; PLACCO, V. M. N. S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisa em psicologia da educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-46, 2007.
- ARANHA, M. S. F. A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. CIn: XXIV REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO. **Anais...** Ribeirão Preto, São Paulo, 1994.
- AUGUSTO, M. H. O. G. **Trabalho docente e organização escolar na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p.192, 2004.
- BAPTISTA, R. **As Necessidades Educativas Especiais em escolas regulares**. Lisboa: Dinalivro, 1993.
- BARROSO, S. F. Sobre o caso clínico: uma contribuição à metodologia de pesquisa da psicanálise. In: **ALMANAQUE de psicanálise e saúde mental**. O caso clínico em psicanálise. **Et Cetera**, n. 9, p. 19-24, nov. 2003.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para a organização do processo de inscrição e preenchimento de vagas para as faixas etárias de 0 a 3 anos para o ano de 2017**. Portaria n. 239, 2016.

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica de crianças: Estudo histórico. In: CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura? Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 127-144.

BERSCH, Rita. **Introdução às Tecnologias Assistivas**. (apostila) 2005. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf> Acesso em 22 ago. 2017.

BOAVIDA, A. M.. PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa, Portugal, Editors: GTI - Grupo de Trabalho de Investigação, 2002, p. 43-55.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. DF: Presidência da República. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1989.

_____, **Decreto Lei 319 de 23 de agosto de 1991**; Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1991.

_____, **Decreto Lei 911 de 06 de Setembro de 1993**; Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências, DF: Presidência da República. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1993.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

_____, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a

educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____, **Decreto Lei 3.298 de 20 de dezembro de 1999**; Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, DF: Presidência da República. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. **Decreto 3956/2001 de 08 de out. de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: CNE/CP, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2006.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.

_____. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, 2008.

_____. **Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. **Decreto nº. 466, de 12 de dezembro de 2010.** Estabelece as diretrizes para pesquisas e testes em seres humanos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2012.

_____. **Sistema de Avaliação da educação Básica** – Edição 2017. INEP, Brasília, DF, 2017.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: Acesso em: 18 dez. 2017.

BROGNA, P. Lasrepresentaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In: _____ (comp.). *Visiones y Revisiones de la discapacidad*. Mexico: FCE, 2009, p. 157-187.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2ª Reimpressão. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade.** 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC, 2016.

BUENO, J. G.S.; MELETTI, S.M.F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil: 2000/2009. In: BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: 20 anos depois.** São Paulo: Educ, 2011. p. 159-182.

CANEVARO, A.; MANDATO, M. **L'integrazione e la prospettiva "inclusiva".** Roma: Monolite, 2004.

CANZIANI, M. L. Crianças Deficientes, Psicodiagnóstico. **Educação**, Porto Alegre, 1995.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem** – psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

CORREIA, L. M. Só existe uma educação: Admitir uma regular e uma especial é um erro. **Escola Informação**, 129, p. 7-10, 1997.

_____. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. O papel da escola na transição para a vida activa de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Sonhar**, n. 2-3, p. 201-207, 2002.

_____. **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores**. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais** – um guia para educadores e professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CRUZ, S. P. S. A profissionalidade docente polivalente na educação integral: limites e possibilidades. In: **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Livro 2, Fortaleza: EdUECE, 2004.

CURY, R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In. OLIVEIRA, M. A. M. **Gestão Educacional**: Novos Olhares, Novas Abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

D'ALONZO, Luigi; IANES, Dario. L'Integrazione Scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie. In: CANEVARO, Andrea (Org.). **Integrazione Scolastica degli Alunni con Disabilità**. Trento: Erickson, 2007, p. 185-221.

DE ANNA, L. Alla ricerca del proprio futuro. **Universitas**, v. 89, p. 17-22, set. 2003.

FELGUEIRAS, I. As crianças com NEE. Como as educar? **Inovação**, v.7, n.1, p. 23-35, 1994.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política Educacional: impasses e alternativas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, M.de F. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O aluno incluído na Educação Básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2015.

FREITAS, M.de F.; PRADO, R.L.C. **O professor e as vulnerabilidades infantis**. São Paulo: Cortez, 2016.

GARCÍA, M. C. La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In: **La función docente**. Madrid: Síntesis Educación, 2001.

GARRIDO, R.; VOLTOLINI, R. “**O que não tem remédio, remediado está?**” – medicalização da vida e algumas implicações do discurso médico na Educação. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GORZONI, S. D. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Luís: UFMA, v.47, n.166, p.1396-1413, 2017.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HARGREAVES, A. **Os professores em Tempos de Mudança**. Amadora: Editora McGrawHill de Portugal, L.da, 1998.

HARGREAVES, A; FINK, D. **Liderança Sustentável: Desenvolvendo Gestores da Aprendizagem**. Porto Alegre, ArtMed, 2007.

IANES, D. **La Speciale Normalità**: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali. Trento: Erickson, 2006.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

JIMÉNEZ, R. B. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

JÖNSSON, T. **Inclusive education**. Hyderabad: THPI, 1994.

KASSAR, M. C; M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011.

_____. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

KASSAR, M.C.M.; OLIVEIRA, R. T. C. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. **Intermeio** (UFMS), Campo Grande, v. 3, n. 6 -1997, p. 4-11, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LOPES, M.C. **A Educação Especial em Portugal**, Braga: APPACDM, 2007.

MADUREIRA, L.; LEITE, T. S. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

MADUREIRA, L. Avaliação externa das escolas de Economia das Universidades Portuguesas. **Jornal de Negócios**, p. 30, 25 out. 2004.

MATOS, R. S. S. M. Identidade e profissionalismo docente – uma revisão da abordagem narrativa narrativa. In: **Revista de Pesquisa Brasileira (Auto)biográfica**. v.1, n.1, 2016.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, S. M. F. Apae educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: **Reunião Anual da ANPED**, 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2008.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: **Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas Públicas e Escolarização de Alunos com Deficiência**, 1., 2010, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2010.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 375 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 11 mar. 2017.

MENEZES, E. T. **Transversalidade**. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em: 29 out. 2016.

MENEZES, M. **Práticas de Cidadania no Poder Local comprometido com a comunidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2004.

MIELE, M. Didattica integrata e strategie di intervento, Dispensa: Un. Bari, 2013.

BANK-MIKKELSEN, N. E. A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: KUGEL, R. Robert, B.; WOLFENSBERGER, W. (Org.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação, **Orientação SD nº.1 de 09 de abril 2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Diário Oficial de Minas Gerais, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**, Livro 2, Belo Horizonte, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.1.456 de 05 de novembro 2009**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.1.458 de 19 de novembro 2009**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.1.724 de 12 de novembro 2010**. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e designação para o exercício de função pública na rede pública estadual. Diário Oficial de Minas Gerais, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.1.773 de 22 de dezembro 2010**. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e designação para o exercício de função pública na rede pública estadual. Diário Oficial de Minas Gerais, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.2.164 de 26 de outubro 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Diário Oficial de Minas Gerais, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.2.253 de 09 de janeiro de 2013**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Diário Oficial de Minas Gerais, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.2.241 de 22 de outubro de 2013**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Diário Oficial de Minas Gerais, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.4.442 de 07 de novembro de 2013**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Diário Oficial de Minas Gerais, 2013.

_____. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (versão 4)**, Secretaria de Educação de Estado, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.2.680 de 18 de setembro de 2014**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.4.442 de 03 de outubro de 2014**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Diretoria de Educação Especial, **Relatório de 2014**. Belo Horizonte, 30f. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.2.741 de 20 de janeiro de 2015**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.2.680 de 18 de setembro de 2014**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.3.118 de 17 de novembro de 2016**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Ofício Circular SMT/DESP nº.145 de 06 de junho de 2017**. Esclarecimento Resolução 3417/2017, Item 11 do anexo IV. 2017

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE nº.3.417 de 05 de maio de 2017**. Altera os itens 10, 11 e 12 do Anexo IV referente à Seção IV da Resolução SEE nº. 3.118, de 17 de novembro de 2016, relativa à designação para Educação Especial. Diário Oficial de Minas Gerais, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Minuta Orientação SD nº.5 de abril 2017**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MONTEIRO, A. P.H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35- 52, jan./abr., 2008.

MORGADO, J. C. **A Relação pedagógica: Diferenciação e Inclusão**. Lisboa: Editorial Presença. 1999.

_____. Autonomia e avaliação no profissionalismo docente: mitos e realidades. In: PILLOTTO, Sílvia (Org.). **Avaliação em educação: questões, tendências e modelos**. Joinville: Editora Univille, 2009. p. 11-30.

_____. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

_____. **O mal-estar na docência: causas e consequências**. Revista da ADPPUCRS, n. 32, p. 23- 34, nov. 2000.

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Dêlcia (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91- 107.

_____. Auto-imagem, auto-estima e realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 7, n. 1, p. 83 - 88, 2006.

MOSQUERA, J. M. O mal estar na docência: as causas e consequências. **Revista da ADPPUCRS**, n. 32, p. 23-34, nov. 2000.

MRECH, L. M. **O mercado do Saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade**. 2001. 204f. Tese (Livre-Docência) - Universidade de São Paulo, 2001.

MRECH, L. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MRECH, L; ,RAHME, M. Psicanálise, educação e contemporaneidade: Novas interfaces e dimensões do laço social. In L. Mrech, M. Rahme, & R. Pereira (Orgs.), **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011, p. 13-26.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, D. R. Quaresma da. Constituição Docente: Formação, Identidade e Professoralidade. In: **Seminário Internacional De Educação**, n.14., Novo Hamburgo. Anais... Novo Hamburgo: Universidade Feevale, p. 1-14, 2014.

MURA, A.; ZURRU, A. L. Inclusão escolar: A perspectiva italiana analisada em estudo sobre a percepção de professores. Tradução: Júlia Lima da Rosa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 364-375, maio/ago. 2016.

NABUCO, M. E. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 63-74, jan./abr. 2010.

OMOTE, S. **Aparência e competência**. Uma relação a ser considerada na Educação Especial. Curitiba: Appris, 2014.

PABLOS, E.P.P.S. **A inclusão da criança do 1º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais**: o trabalho de parceria entre o professor titular e o professor de apoio educativo. 2006, 204f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade de Algarve, Daro, 2006.

PACHECO, J. A. Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. In: **Investigar em Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 227-273, 2002.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores. São Paulo: Loyola, 2004. PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1999.

PASQUALE, G. D.; MASELLI, M. Pessoas com Deficiência e Escola: principais mudanças na experiência italiana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul.-set. 2014.

PASCHOALINO, J. B. de Queiroz. **O professor desencantado**: matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

PASCHOALINO, J. B. Q.; ALTOÉ, A. **Presenteísmo e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à Ciência. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PLAISANCE, P. L. **Ética na Comunicação: princípios para uma prática responsável.** Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Penso, 2011.

PRIOSTE, C.D. **Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à Educação Inclusiva.** 2006. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RAHME, M.M.F. **Laço social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

_____. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, Mar. 2013.

RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: profissionalizar o ensino perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, A. **A criança problema - A higiene mental na Escola primária.** 3.ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1954.

ROPOLI, E. A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. **As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais.** Contrapontos, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

REGEN, M. (Org.). **Uma creche em busca de inclusão.** São Paulo: Memnon, 1998.

RODRIGUES, D. **A Educação e a Diferença.** In: RODRIGUES, D. (Org.) Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, n. 9, p. 79-87, 1998.

_____. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). **Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão.** Braga: CESC/ Almedina, 2005, p. 13-26.

_____. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, p. 94-181, jan.-abr. 2007.

_____. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: **PORTUGAL**. Ministério da Educação. Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, p. 40-49, 2008.

_____. **Estratégias de ensino: o saber e o agir dos professores**. Porto: Fundação Mauel Leão, 2009.

_____. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.

_____. Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. (Org.) **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto, 2014. p. 91-103. (Coleção Educação e Formação).

_____. Formação de professores e construção de conhecimento profissional docente: currículo, didática e supervisão. In: MORGADO, J. C.; MENDES, G.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo – desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros**. Santo Tirso: De Facto Editores, v. II, 2015, p.155-167.

_____. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. In: **Caderno de Pesquisa**, v.47, n. 166, p. 1134-1149, out-dez 2017.

SANCHES, I. Uma outra forma de olhar e pensar a deficiência. In: **Revista Lusófona de Educação**, n. 34, p.85-88, 2016.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Em busca de indicadores de Educação Inclusiva no contexto legislativo português. In: Boneti, L.; Almeida M. (Orgs.). **A cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas 2007. p. 58-74.

_____. **Da integração à inclusão escolar**. Perspectivas e conceitos. Lisboa. Revista Lusófona de Educação, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

_____. **Em busca de Indicadores de Educação Inclusiva.** A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

_____. (Org.) **Para uma Educação Inclusiva:** dos conceitos às práticas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2013. v.II.

SANCHES, I.; TEODORO, A.; COSTA, G. Um olhar sobre a inclusão educativa: concepções dos professores do ensino secundário. **Revista Lusófona de Educação**, v. 34, p.161-179, 2016.

SÁNCHEZ, [P. A.](#); HERRERO; [A.](#); RODRÍGUEZ, [R. H.](#) Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. In: **Comunidade Educativa**, n. 262, p. 29-35, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTIAGO, A.L.B. **A inibição intelectual na psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SANTIAGO, A.L.B.; ASSIS, R. M. **O que esse menino tem?** – sobre alunos que não aprendem e a intervenção da Psicanálise na escola. Belo Horizonte: Sintoma, 2015.

SANTOS, M. P. dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Integração**, ano 10, n.22, p. 34-40, 2000.

_____. Construindo uma Cultura Inclusiva de Avaliação da Aprendizagem. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial / VI Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação.** São Carlos: UNESP, 2010.

SANTOS, L. C. **Implicações da patologia e da hospitalização do bebê ao nascer:** do desenvolvimento à psicanálise. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, M. P dos. Perspectiva histórica dos movimentos integracionista na Europa. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos (SP), v. II, n.3, p. 21-29, 1995.

SANTOS, S. M. M; DUBOC, M. J. O. Profissionalidade: saberes e autonomia docente. In: **Olhar de Professor.** Universidade de Ponta Grossa, V.7 n.2, 2004.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. Lisboa: Quadrante, n. 12(2), p. 25-52, 2003.

SILVA, R. D. da. **A formação do professor de Matemática: um estudo das Representações Sociais**. 2008. F 240f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

SILVA, C. B. da. **Educação Inclusiva: pra todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes**. São Paulo: Escuta, 2016.

SIQUEIRA, F. Z. **O discurso pedagógico na modernidade: uma escuta psicanalítica do emprego de slogans e jargões no contexto escolar**. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2012.

SOUSA, L. **Crianças (Com)Fundidas entre a Escola e a família: uma perspectiva sistêmica para alunos com necessidades educativas especiais**. Porto: Porto Editora, 1998.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa e Educação de professores. In PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Editora Contexto, p. 114-129, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. v, IV. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação**. 1ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca - Espanha.

VAZ, K. O lócus de atuação do professor de educação especial como expressão da política de perspectiva inclusiva no Brasil. In: **Comunicações**, Piracicaba, Ano 22, n. 2, p. 165-184 • jul.-dez. 2015.

WARNOCK, M. Special educational needs: a new look. In: **A SERIES of policy discussions**. London: The Philosophy of Education Society of Great Britain, n. 11, 2005.

WARNOCK, M. **The Warnock Report** - Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

ANEXO A -

F84 - Transtornos globais do desenvolvimento

Resultado(s) encontrado(s): 9

CID 10 - F84	Transtornos globais do desenvolvimento
CID 10 - F84.0	Autismo infantil
CID 10 - F84.1	Autismo atípico
CID 10 - F84.2	Síndrome de Rett
CID 10 - F84.3	Outro transtorno desintegrativo da infância
CID 10 - F84.4	Transtorno com hiperinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados
CID 10 - F84.5	Síndrome de Asperger
CID 10 - F84.8	Outros transtornos globais do desenvolvimento
CID 10 - F84.9	Transtornos globais não especificados do desenvolvimento