

# As implicações da subjetividade do professor do Atendimento Educacional Especializado no seu trabalho pedagógico

*Geandra Cláudia Silva Santos*<sup>1</sup>

## **Resumo:**

O presente estudo investigou as implicações da subjetividade individual de uma professora do Atendimento Educacional Especializado na prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública. Realizou-se pesquisa por meio de estudo de caso, fundamentada pela Epistemologia Qualitativa, com uma professora da sala de recursos multifuncionais, em instituição de ensino fundamental. Optou-se por instrumentos como entrevista, dinâmicas conversacionais, redações, observações. A análise indicou que a subjetividade da professora era constituída pela condição de sujeito e mostrou-se marcada pelas configurações subjetivas de religião, família e trabalho, que servem de fonte para relações e experiências da participante. Conclui-se que as configurações subjetivas da religião e do trabalho foram mais atuantes na prática pedagógica da professora, com destaque para a configuração do trabalho, em que sentidos subjetivos que vinculavam afetivamente a docente ao exercício do magistério foram identificados. Ela se identifica com a profissão e sente-se profundamente envolvida com os alunos que têm desenvolvimento atípico.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Professora. Educação Especial. Trabalho Pedagógico.

---

1 Curso Doutorado em Educação, Mestrado em Educação Especial, Graduação em Pedagogia. Atua como Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, além de professora e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação Especial da UECE. Sua pesquisa está focada em educação especial inclusiva, formação e prática de professores, a partir de uma abordagem histórico-cultural da Teoria da Subjetividade de González Rey.

E-mail: geandra.santos@uece.br

# Implications of the subjectivity of a Special Education Service teacher in her pedagogical work

*Geandra Cláudia Silva Santos*

**Abstract:**

The present study investigated the implications of individual subjectivity of a special educational service teacher in the pedagogical work developed in a public school. We carried out the research through a case study of a teacher from a multifunctional resources classroom in elementary school. The research was based on qualitative epistemology and we chose tools such as interviews, conversational dynamics, essays, and observations to conduct the analysis. The analysis indicated that the subjectivity of the teacher was constituted by both her condition as a subject and the subjective settings of her religion, family, and work, which served as the source of her relationships and experiences. It was concluded that the subjective settings of religion and work influenced her pedagogical practice. We shed light on the work setting and identified the subjective senses that tied the teacher affectively to the teaching practice. She identifies with teaching and is deeply involved with students who show atypical development.

**Keywords:** Subjectivity. Teacher. Special Education. Pedagogical Work.

## 1 Introdução

No contexto educacional atual, os professores, responsáveis diretos pelos processos de ensino e aprendizagem na escola, assumem um papel fundamental no desenvolvimento das ações educacionais em uma perspectiva inclusiva. Os debates e as lutas em função da educação inclusiva, notadamente, a partir do início da década de 1990, têm requerido mudanças nos sistemas de ensino, com implicações significativas na organização do trabalho pedagógico da escola. Estudos recentes apontam que parte expressiva dos educadores, sobretudo os professores, sente-se angustiada, receosa e despreparada para enfrentar as demandas emergentes da inserção dos alunos com desenvolvimento atípico na escola (DOMINGUES; CAVALLI, 2006; GOMES; BARBOSA, 2006; MUNHOS, 2009; SANTOS, 2010), tanto nas salas de recursos multifuncionais quanto nas salas de aula comuns.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), na realidade nacional, configura-se como a resposta técnico-pedagógica mais representativa da materialização das políticas inclusivas para os alunos com desenvolvimento atípico. Desse modo, aos professores inscritos nesse serviço, são conferidas diversas atribuições que devem resultar, em algum nível, na efetivação de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos. Em contrapartida, as atribuições a serem assumidas pelos professores do AEE quase sempre são desenvolvidas em condições precárias – quando existentes – de trabalho, carreira e formação profissional.

O cenário e o processo de atuação do professor do AEE suscitam a problematização das condições objetivas, bem como da produção subjetiva implicada na constituição do trabalho pedagógico na escola. A procedência das indagações lançadas coaduna com as argumentações elaboradas por Gomes e González Rey (2007) quando do estudo da realidade da inclusão escolar. Os autores afirmam que pouco se explorou a respeito do que os professores realmente sentem quando um aluno atípico passa a fazer parte da rotina escolar e que sentidos cercam seus posicionamentos diante desse novo aluno.

Na trilha das construções acima, o presente artigo propõe-se a investigar as implicações da subjetividade individual de uma professora do AEE na prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental. Essa pesquisa permite pensar a conjuntura emocional envolvida na experiência com os alunos que têm desenvolvimento atípico, além de propiciar reflexões sobre os seus desdobramentos na composição da ação pedagógica. Este trabalho integra as construções oriundas da pesquisa *A produção subjetiva do professor e a organização do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado*, financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

## 2 Teoria histórico cultural da subjetividade: conceitos centrais

Na perspectiva histórico-cultural, a subjetividade configura-se como um sistema complexo, processualmente constituído na recursividade da relação entre o individual e o social, que rompe com a ótica de uma essência intrapsíquica e universal, como também uma definição determinista, linear e imediata da ordem social sobre o sujeito. A subjetividade é uma produção humana constituída, no sistema complexo que atua, como uma produção:

[...] não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas a forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202).

A subjetividade é constituída por sentidos subjetivos, um sistema simbólico-emocional que se desenvolve processualmente e se organiza de forma imprevisível na estrutura dinâmica de configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2003, 2006). Essas configurações têm, portanto, “caráter dinâmico e complexo da estruturação e funcionamento da subjetividade” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 203) e são organizadas com base nos sentidos subjetivos atuantes no comportamento atual do sistema subjetivo individual ou social, servindo de suporte às emoções que agem como fonte de concepções, decisões e práticas sociais. Importa mencionar que os sentidos subjetivos integrados às configurações subjetivas desvinculam-se temporal e espacialmente das experiências nas quais foram gerados, emergindo na história de vida do sujeito como marca constitutiva das situações vivenciadas no presente.

Diante do exposto, a subjetividade individual é formada por sentidos subjetivos constituídos em uma rede complexa e qualitativamente singular, como recursos da personalidade do indivíduo. A subjetividade individual também é constituída pelo sujeito, concebido por González Rey (2003, 2004, 2007) como ativo, reflexivo, interativo, criativo, participativo, atuando conscientemente no escopo de uma produção subjetiva em curso, articulando os planos social e individual da subjetividade. O sujeito experimenta, ao longo de sua história, as tensões e as contradições próprias das vivências sociais, que se confrontam continuamente com a sua produção subjetiva, como representação do social no singular.

A subjetividade social se constitui mediante a atuação do indivíduo em um determinado contexto social, que estabelece inusitadas relações com outros sujeitos e elementos de sentidos recebidos de outros âmbitos sociais. “Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferentes procedências se integra na configuração diferenciada da subjetividade social [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 203) de cada espaço, seja ele uma instituição, um grupo, uma comunidade, do mesmo modo que impacta a subjetividade individual de quem dele participa.

### **3 Contexto de atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado: múltiplas atribuições**

Os marcos regulatórios educacionais defendem a inclusão de pessoas com desenvolvimento atípico no ensino regular, tendo em vista os questionamentos formulados à educação em instituições especializadas. A matrícula de alunos com desenvolvimento atípico no ensino regular, dispondo dos serviços especializados como apoio, representa, basicamente, a lógica educacional inclusiva concretamente adotada no Brasil, sobretudo, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O atendimento educacional especializado deve ser desenvolvido prioritariamente na sala de recursos multifuncionais e tem função complementar ou suplementar na formação do aluno, por meio de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras à aprendizagem (BRASIL, 2009, 2011). Para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial para docência e formação específica em educação especial.

O serviço exige que o professor especializado assuma múltiplas atribuições, que compreendem o planejamento do serviço e das atividades, a produção de recursos didáticos, o atendimento individualizado e a avaliação das necessidades educacionais, de modo articulado, com os professores das salas comuns e com outros profissionais da escola e dos setores do sistema de ensino (BRASIL, 2009). As atribuições previstas devem estar inscritas na proposta pedagógica da escola e, portanto, ser assumidas pelo coletivo de seus profissionais, bem como por profissionais especializados nas áreas de deficiência auditiva e visual, para auxiliar no trabalho do professor do AEE. Entretanto, essa é uma questão sem efetividade em parte expressiva da realidade educacional brasileira, que resulta na sobrecarga de trabalho do professor da sala de recursos multifuncionais na escola. De acordo com Pietro, Mantoan e Arantes (2006, p. 7):

Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

As ações didáticas voltadas para os referidos alunos, portanto, precisam estar inscritas na proposta pedagógica da escola, garantindo o compromisso da instituição, em nome do sistema de ensino, com a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento integral de todos os alunos. Mendes (2002, p.198) reconhece os desafios presentes na concretização de uma educação identificada com a perspectiva inclusiva:

Não é fácil construir uma escola inclusiva numa sociedade altamente excludente, ao mesmo tempo em que nos defrontamos com o desafio cada vez mais presente de construir uma escola que acolha e trave realmente um compromisso com a qualidade do ensino para todos os alunos.

O trabalho pedagógico é um ato intencional de produção e organização do processo educativo (DAMIS, 2003; MARTINS, 2003; RESENDE, 2006). Como toda prática social, esse trabalho não é a consequência direta de uma determinação político-administrativa mais ampla ou uma transferência do plano subjetivo para o comportamento das pessoas, pois se constitui como produção subjetiva dos agentes envolvidos.

Assumir efetivamente projetos, ideias e práticas novas, sobretudo, que desafiem as condições vigentes, como a educação inclusiva, demanda compreensão, mas, também, envolvimento emocional dos participantes com a causa em questão. Desse modo, pensar o trabalho pedagógico considerando a importância da subjetividade é reconhecer o processo educativo, profundamente implicado pelo movimento da constituição das relações afetivas estabelecidas entre o professor, o aprendiz, as outras pessoas e o contexto em que está situada a prática educativa.

## 4 Metodologia

O desenvolvimento da pesquisa requereu a definição da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002, 2005, 2014) como referencial teórico-metodológico para orientar o processo de investigação e as construções teóricas sobre a subjetividade. Optamos, para tanto, pelo estudo de caso como tipo de pesquisa de campo mais profícuo à investigação e ao objeto de estudo em questão.

A investigação contou com a participação de uma professora de sala de recursos multifuncionais e foi desenvolvida por meio da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: duas entrevistas semiestruturadas, três redações, um completamento de frases, dinâmicas conversacionais e observações da prática pedagógica da professora. A professora – neste estudo com o nome fictício de “Angélica” – concordou em participar espontaneamente da pesquisa após a realização de um encontro inicial programado para esclarecimentos e sensibilização alusivos ao objetivo da investigação, seguindo as características do que González Rey (2005) chama de “criação do cenário da pesquisa”.

A análise das informações consistiu na produção de conhecimentos teóricos, fundamentados na construção de indicadores, que serviram de base para a formulação de hipóteses representativas das interpretações do pesquisador diante da realidade investigada e do sujeito implicado.

### 4.1 Caracterização da professora e da escola

Angélica é do sexo feminino, tinha 35 anos, formou-se em Pedagogia e cursou pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial. Seguiu participando de outros cursos de formação continuada em serviço a respeito da temática da educação especial/inclusiva. Trabalha no magistério há 15 anos e atua há 12 anos na área de educação especial. Atua desde 2010 na sala de recursos multifuncionais, mas teve diferentes experiências

profissionais na mesma área. É funcionária efetiva do governo municipal, atuando 40 horas semanais como professora do AEE.

A escola onde Angélica trabalhava está localizada na zona urbana de um município do Sertão nordestino, atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. A escola tem uma sala de recursos multifuncionais para atender os seus alunos matriculados e os alunos de outra instituição, localizada em bairro adjacente. Participavam do corpo discente, em 2014, onze alunos com desenvolvimento atípico.

## 5 Resultados e discussão

Na sequência, apresentamos as construções teóricas elaboradas, como expressão dos avanços obtidos pela pesquisa, bem como as novas questões emergentes dos resultados discutidos, demonstrando as possibilidades de continuidade da pesquisa, em favor da produção teórica dos campos de conhecimentos entrecruzados nessa empreitada: a teoria da subjetividade e a educação inclusiva.

### 5.1 A subjetividade individual da professora

A investigação nos permitiu identificar a professora como uma pessoa que assume a condição de sujeito, pois reconhecemos em Angélica postura reflexiva, criativa e com posicionamento proativo ante as situações da vida profissional e pessoal. Essa condição insere ativamente as pessoas nas situações sociais, levando-as a posicionamentos inscritos em uma produção de sentidos subjetivos, que resulta no envolvimento com a atividade desenvolvida (GONZÁLEZ REY, 2007).

A postura reflexiva assumida pela professora pode ser exemplificada por meio de trechos de fala, identificados na entrevista I, quando se colocava a pensar sobre a sua prática pedagógica, principalmente, ao analisar como poderia aprimorá-la. Vejamos um trecho da entrevista da professora Angélica:

Eu acho que nós estamos trabalhando no dia a dia pra ir percebendo as nossas dificuldades e aquilo que nós precisamos melhorar, precisamos acrescentar, pensar e fazer, sempre numa perspectiva de acertar. A gente não sabe tudo, mas a gente tenta ir realizando, ir olhando, pra tentar melhorar, executar da melhor forma possível.

Para ratificar a postura reflexiva, apontamos as sentenças construídas por Angélica no instrumento de completamento de frases I: “11. Meu futuro: é resultado das minhas escolhas; 41. Frequentemente, reflito: sobre minhas atitudes; 50. As contradições: fazem parte da vida; 62. Quando tenho dúvidas: procuro ajuda”.

O posicionamento proativo identificado na professora Angélica vincula-se ao desejo de aprender continuamente e à crença de realizar seus projetos, atuando de forma resolutiva e ágil ante os desafios enfrentados no presente. O conjunto de frases complementado por Angélica exemplifica essa hipótese: “23. Amo: viver e aprender;

27. Quero ser: melhor a cada dia; 31. Considero que posso: aprender sempre; 40. Farei o possível: para alcançar todos os meus sonhos”.

Outro indicador que ilustra o posicionamento proativo foi a participação de Angélica em uma reunião de trabalho entre o setor da educação especial da Secretaria Municipal de Educação e as professoras da sala de recursos multifuncionais, que acompanhamos como observadores não participantes. Na ocasião, Angélica assumiu uma postura propositiva, ao lançar sugestões à medida que os problemas eram apresentados pelo grupo. A maioria das ideias sugeridas por ela foi acatada pelo grupo. Discutir os problemas, propor sugestões e construir soluções, mesmo inscrita em um contexto de muitas limitações estruturais e atitudinais, configuram-se como expressão criativa de Angélica. Conforme Mitjans Martínez (2003, p. 77), a criatividade é um processo complexo da subjetividade humana, que leva à “[...] produção de algo que em alguma medida pode ser considerado novo e valioso” e depende da qualidade dos vínculos afetivos mobilizados na atividade desenvolvida pela pessoa na condição de sujeito psicológico (AMARAL, 2011).

A subjetividade individual de Angélica, além de ser constituída pela condição de sujeito, mostra-se marcada significativamente por configurações subjetivas que servem de fonte para as relações e experiências vivenciadas em vários campos de sua vida pessoal e profissional. Explicitamos a seguir as configurações subjetivas da religião, da família e do trabalho.

A configuração subjetiva da religião foi identificada como importante por ser capaz de gerar sentidos subjetivos que servem de fundamento e fortalecimento para Angélica enfrentar as adversidades e se relacionar com as pessoas, sobretudo, com aquelas que demonstram dificuldades diante das exigências da vida social, como é o caso dos alunos com desenvolvimento atípico. Segue um trecho de conversação produzido por Angélica:

Milagre, eu sou um milagre de Deus. Eu me sinto um milagre, eu acho que isso também nos ajuda a olhar as coisas de outra forma, que é o que vale a nossa vida. Que significado tem se a gente não contribuir, não for algo significativo para vida do outro.

O trecho de fala acima expressa a natureza relacional da religião, quando a experiência com o transcendental, representado por Deus, resulta na possibilidade de imprimir uma qualidade diferenciada na relação com as pessoas, de modo a gerar uma postura aberta e solidária para com o outro. Essa atitude concretiza-se como uma espécie de retribuição ao benefício divino recebido (“milagre”), com relação à experiência de adoecimento grave que Angélica sofreu há alguns anos, mas que parece reconfigurada em sua constituição subjetiva, exposta na mesma sessão de dinâmica conversacional supracitada. Esse elemento de sentido emerge na configuração da religião porque a história da pessoa está presente na produção subjetiva da experiência atual, não como



passado, mas como um presente formado por marcas de diferentes contextos e áreas (GONZÁLEZ REY, 2012).

Em uma redação aplicada no mês de dezembro de 2013, solicitamos que a participante escrevesse um texto a partir do seguinte mote: “No ano de 2013...”. No referido instrumento, vale destacar que Angélica, ao analisar as vivências do ano em questão, ressaltou mais de uma vez o caráter espiritual que as constituíram, para que conseguisse vencer os desafios com os quais se confrontou nesse período. Segue trecho do texto, denominado redação II:

As barreiras foram enormes, mas Deus me deu a força necessária para ultrapassar e seguir em frente. [...] lembro-me que algumas coisas faria diferente, outras teria realizado da mesma forma, mas o mais importante é que tive a oportunidade de aprender, crescer e agradecer a Deus por tudo.

Entendemos que a religião se converteu em sentidos subjetivos de outras áreas da vida de Angélica, como o trabalho e a família, dando suporte à construção das relações que estabelece com as pessoas. Essa produção está na base dos compromissos assumidos no papel específico que ocupa no grupo familiar e na escola. Por meio desse entendimento, podemos retratar a processualidade e a integração dos sentidos subjetivos em suas diversas e inusitadas formas de organização, associadas a diferentes áreas da vida da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004).

A configuração da família envolve sentidos subjetivos que atuam de forma significativa na subjetivação da realidade em que está inserida, como um conjunto estável de emoções que aportam as suas atitudes em várias situações, mantendo-se segura e determinada em suas decisões e ações. Esses elementos de sentido podem ser visualizados no bloco de frases preenchidas no completamento abaixo: “05. Meu maior medo: perder meus pais; 13. Estou melhor: ao lado da minha família; 53. O lar: é um lugar muito agradável; 58. Uma mãe: é dádiva de Deus”.

As frases citadas demonstraram o valor afetivo da família, reconhecendo-a como um núcleo de referência, apoio e segurança. No contexto familiar, Angélica exerce papel decisivo, juntamente com o irmão, na resolução dos problemas que enfrentam. Exemplo disso foram as responsabilidades que Angélica assumiu, em virtude da doença de um de seus genitores, chegando a se licenciar do trabalho para acompanhar o tratamento médico do familiar, assim como ajudar a resolver as demandas emergentes da situação.

Identificamos que o trabalho também se constitui como uma configuração subjetiva relevante na organização subjetiva de Angélica. Vejamos como o trabalho aparece de forma prioritária para a professora, no completamento de frases I: “16. A preocupação principal: desenvolver bem meu trabalho; 22. O trabalho: é desafiador e dignifica as pessoas; 37. Minhas aspirações: são o crescimento pessoal e o profissional; 69. Se trabalho: tenho oportunidade de crescer”.

Na instituição, além da atividade docente, a professora participava ativamente do Conselho Escolar. De modo geral, durante a investigação, observamos constantemente o envolvimento de Angélica em todos os projetos e eventos realizados na escola, demonstrando uma emocionalidade favorável ao desempenho das atividades assumidas.

Quanto às atividades extraescolares, em várias ocasiões de nossas dinâmicas conversacionais, pudemos registrar o destaque dado às tarefas que a professora realiza em casa, em função do trabalho: leituras, pesquisas, estudos, criação e construção de materiais didáticos adaptados, planejamento de novas intervenções didáticas, entre outras.

Na configuração subjetiva do trabalho, identificamos sentidos subjetivos relevantes produzidos em função do magistério, os quais conectam Angélica a uma prática geradora de prazer e desafios. Na redação III, que demandou escrever sobre “Ser Professora...”, Angélica retrata a docência como um campo que leva o professor a provar emoções profundamente contraditórias: “Às vezes nos sentimos desestimulados, paralisados diante de situações revoltantes, entretanto, não perdemos a esperança”. Um exemplo disso foi a ocasião em que, por meio de uma dinâmica conversacional, Angélica comentou a respeito da realização de um encontro de formação direcionado aos professores e membros do núcleo gestor da escola, organizado por ela, que abordou a temática da educação inclusiva. Sensivelmente emocionada, a professora revelou a frustração sentida por causa do comportamento desatento e da postura pouco interessada dos participantes.

A contrariedade resultante de situações como essa tem sido subjetivada por Angélica, de modo a impulsioná-la a investir no aprimoramento de seu trabalho em vez de levá-la à acomodação ou à desresponsabilização ante o seu fazer profissional. O caráter (re) generativo da constituição dos sentidos subjetivos, quando estes são produzidos nas experiências afetivamente significativas para a pessoa, alteram o valor subjetivo da situação (GONZÁLEZ REY, 2007). Importa mencionar, nesse caso, que as contradições geradoras da emocionalidade exemplificada emergem do embate existente entre a subjetividade individual de Angélica e a subjetividade social predominante no contexto da escola, marcado por referências socioculturais excludentes quando se trata da escolarização dos alunos com desenvolvimento atípico.

Na significação formulada a respeito da educação especial/inclusiva, identificamos que Angélica tem uma compreensão ampliada do atendimento educacional especializado, superando a visão de educação especial restrita ao espaço e ao serviço realizado na sala de recursos multifuncionais. Vejamos como analisa o papel do AEE na escola, no trecho da entrevista II, a seguir:

[...] vejo como necessidade do AEE estar na sala regular, acompanhando, como é que acontece e trocando, porque eu preciso saber como vai acontecer. Eu não posso saber tudo, mas eu preciso saber de muita informação, também para orientar e pra trocar isso com o professor, pra aprender

também com ele, trocar essas informações com ele. E estando lá na sala, a gente vai observando como é que acontece, com seria melhor.

A visão sistêmica do AEE exige que o trabalho didático seja assumido efetivamente por todos os atores da escola e do sistema de ensino, com repercussões concretas no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Vale destacar que esse trabalho coletivo não se restringe às ações direcionadas aos discentes com desenvolvimento atípico, mas deve ser consequência da construção de uma pedagogia com condições de atender às peculiaridades da aprendizagem dos alunos matriculados.

Em meio à complexidade constitutiva do AEE, fortemente implicada pelas expectativas sociais fundamentadas em princípios assistencialistas e curativos/reparadores, identificamos que Angélica consegue analisar criticamente as atribuições delegadas ao professor da sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009). As atribuições exigidas do professor do AEE concentram múltiplas responsabilidades, extrapolando as condições de trabalho e apoio pedagógico existentes na escola.

Com relação à concepção de educação inclusiva, Angélica discorre, em trecho da dinâmica conversacional, que: “[...] é uma reforma que procura inovar nossas práticas, inovar nossas concepções, em relação nossos valores, é reformar mesmo, é modificar mesmo.” A inovação como sinônimo de mudança está muito presente na significação da inclusão, assim como a concepção de que incluir não é somente garantir a matrícula do aluno com desenvolvimento atípico na escola, mas a aprendizagem deve ser a preocupação central da escola.

Diante disso, questionamos, na entrevista II, como ela pensa a capacidade de aprender dos alunos: “[...] eu acredito que às vezes a deficiência em si, por falta de oportunidade que aquela criança não teve, gera dificuldades muito maiores do que poderia ser, do que a deficiência pode levar.” A resposta elaborada denuncia a complexidade da educação dos alunos com desenvolvimento atípico, quando esta extrapola as ações direcionadas à matrícula e à convivência na escola. Identificamos, também, no trecho de fala o destaque dado à importância das oportunidades criadas nos contextos sociais, em detrimento da deficiência em si.

## **5.2 Subjetividade social da escola e a organização do trabalho pedagógico**

Os principais elementos da subjetividade social da escola identificados foram: responsabilização do professor especializado pelo aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola, representação do AEE como espaço/serviço anexo da escola, valorização da cultura do desempenho como foco central da avaliação da aprendizagem, naturalização da presença perturbadora do aluno com NEE na escola, representação da família como geradora dos maiores problemas da escola, utilização da abordagem médico-terapêutica como fundamento da educação dos alunos com NEE (SANTOS, 2016).

Constatamos que Angélica se inscreveu de forma ativa, convicta e consciente do seu papel na instituição por meio do trabalho no AEE. A subjetividade social estabelece limites, às vezes, estreitos à ação das pessoas, entretanto, aqueles que assumem a posição de sujeitos são capazes de criar processos próprios de subjetivação, como alternativa à organização subjetiva dominante dos espaços sociais. A condição de sujeito pode gerar, portanto, tensões e contradições propícias a algum nível de mudança nas configurações subjetivas, tanto no plano da subjetividade individual, quanto social (GONZÁLEZ REY, 2005, 2007).

Do ponto de vista da organização do trabalho realizado no AEE, conjecturamos que Angélica realiza seu trabalho calcado em uma perspectiva ampliada, para além do espaço da sala de recursos multifuncionais, no interesse por inscrever a educação especial no projeto pedagógico da escola, ao buscar alternativas de articulação com os professores da sala de aula comum e os cuidadores dos alunos com desenvolvimento atípico. Essa visão tem propiciado cumprir, com esforço, persistência e muita criatividade, as atribuições designadas aos professores do AEE, conforme os documentos e as orientações legais vigentes (BRASIL, 2009, 2011). Consideramos, inclusive, por força das limitações presentes na realidade escolar, que a professora conseguia tomar decisões e realizar propostas que superavam as orientações advindas do setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação e do Centro Multiprofissional Especializado, integrado à rede de serviços educacionais locais.

Angélica realizava mensalmente encontros de formação continuada para os professores, cuidadores e gestores da escola sobre temáticas pertinentes à educação especial/inclusiva, elaborava o plano semanal e anual de atendimento de cada aluno matriculado no AEE e tinha grande participação nas atividades gerais, junto com os professores, não obstante as dificuldades encontradas.

Uma lacuna identificada no trabalho de Angélica foi a insuficiência de sistematização das ações de adaptação curricular, para que os alunos com desenvolvimento atípico tivessem acesso aos conteúdos disciplinares em alguma medida. Isso justifica-se mais pela ausência desse conteúdo na formação inicial e continuada de Angélica, bem como na organização pedagógica do setor da educação especial, do que por falta de iniciativa própria para inserir esse item no planejamento da sua ação didática e dos professores.

### **5.3 As implicações da produção subjetiva da professora na organização do seu trabalho pedagógico**

Apresentamos, nesta seção, a produção subjetiva que serviu de fonte para a organização do trabalho pedagógico de Angélica no AEE. Identificamos, com clareza, a capacidade de reflexão, resiliência e proposição da professora para superar as barreiras que dificultam o seu trabalho e gerar novas possibilidades de relações interpessoais e experiências pedagógicas alternativas. Essa conjunção de forças que ajudam a mudar a

realidade está justificada na assunção da condição de sujeito de Angélica, identificada na sua vida profissional e pessoal.

As configurações subjetivas de Angélica que tiveram implicações significativas no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico no AEE foram as configurações da religião e do trabalho. No caso da religião, destacamos, centralmente, os sentidos subjetivos vinculados ao compromisso com o outro, que serviu de fonte motivadora da empatia e da convicção de aprimorar continuamente sua atuação profissional, para satisfazer às necessidades de socialização e aprendizagem dos alunos com desenvolvimento atípico.

Destacamos a configuração subjetiva do trabalho, visto que existem sentidos subjetivos que vinculam afetiva e positivamente Angélica ao exercício do magistério, demonstrando, segundo sua emocionalidade, engajamento, compromisso e prazer com o trabalho que realiza. Ela se identifica com a docência e sente-se profundamente envolvida com os alunos que têm desenvolvimento atípico. A produção identificada na subjetividade da professora foi capaz de gerar as seguintes implicações no trabalho pedagógico desenvolvido no AEE:

a) busca incessante pelo conhecimento ao longo da experiência profissional e da formação continuada, na maioria das vezes como iniciativa própria, resultando na construção de competência propícia ao desenvolvimento exitoso e exemplar do seu dever como professora do AEE. Consideramos essa implicação exemplar porque Angélica era referenciada pelos outros profissionais da educação especial do município e das escolas como a professora mais capacitada e experiente da região;

b) compreensão ampliada do serviço do AEE, ensejando a luta pela inscrição do serviço da educação especial na organização do trabalho pedagógico da escola, com vistas à superação da visão reducionista que ainda serve de fundamento para a segregação dos alunos com desenvolvimento atípico e do professor do AEE no contexto educacional. Essa luta materializa-se na busca permanente de articulações com os outros profissionais da instituição de ensino e do Centro de Atendimento Especializado existente na cidade, visando ao compartilhamento de responsabilidades, assim como ao aprimoramento da prática educativa desenvolvida;

c) motivação para enfrentamento das adversidades oriundas dos conflitos entre a subjetividade individual de Angélica e a subjetividade social da escola predominante na comunidade da instituição de ensino;

d) ênfase no aluno e suas possibilidades, estimulando a criação de oportunidades pedagógicas e socializadoras favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem dos discentes atendidos no AEE;

e) estímulo à expressão criativa refletida no desenvolvimento de alternativas pedagógicas adequadas às necessidades educacionais dos alunos (atividades e recursos didáticos).

## 6 Considerações finais

Esta pesquisa investigou as implicações da subjetividade individual de uma professora do Atendimento Educacional Especializado no trabalho pedagógico desenvolvido em uma escola pública. Os sentidos subjetivos que se constituíram como dominantes na organização da subjetividade individual da professora estavam orientados ao estabelecimento de relações tecidas pelo respeito, pelo compromisso e pela valorização do outro, representado pelos alunos com desenvolvimento atípico, além da identificação com a docência e o campo de trabalho. Essas considerações reforçam as construções teóricas de Santos (2010), ao estudar o impacto do trabalho com os alunos que têm desenvolvimento atípico na subjetividade de professores do ensino fundamental e ao identificar os sentidos subjetivos citados como mobilizadores de mudanças nas subjetividades de professores.

Com essa pesquisa podemos afirmar que as implicações emocionais para com os estudantes e a atividade educativa são cruciais para que os alunos com desenvolvimento atípico sejam considerados significativos na relação pedagógica tecida com o professor. Outra questão relevante desencadeada nesta pesquisa é o entendimento de que as implicações emocionais constituem-se, na organização dominante na subjetividade individual, em permanente confronto com a subjetividade social e as condições objetivas dos contextos nos quais a experiência com o outro se realiza.

Desse modo, entendemos que, apesar de a formação ser considerada indispensável à construção de práticas educativas exitosas, aliada à vasta experiência do profissional na área de atuação, como podemos constatar no caso de Angélica, esses indicadores poderão se tornar inexpressivos se não estiverem inscritos como recursos de uma organização subjetiva dominante favorável aos desafios impostos pelas relações e situações sociais.

No que concerne às questões da educação dos alunos com desenvolvimento atípico, especificamente, compreendemos que, entre as várias atribuições do professor do AEE exigidas nos documentos regulatórios do serviço, a articulação com os segmentos da escola e dos outros setores do sistema de ensino é uma das mais significativas se considerarmos a realidade educacional atual e a relevância da efetivação do trabalho pedagógico colaborativo nessa empreitada. Para tanto, destacamos o papel da condição de sujeito como fonte mobilizadora de posicionamentos apropriados ao enfrentamento das tensões e das contradições enredadas no contexto educacional quanto à efetivação das políticas inclusivas. Ressaltamos na expressão da condição de sujeito, a exemplo do caso de Angélica, a postura propositiva como uma das mais estratégicas, pois inaugura novas zonas de significação voltadas ao reconhecimento dos alunos com desenvolvimento atípico como pessoas capazes de aprender, na medida em que cria possibilidades concretas de intervenções pedagógicas, algo pouco explorado no processo de escolarização desses alunos.

## Referências

AMARAL, A. L. S. N. do. *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº. 04*, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.611* de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

DAMIS, O. T. *Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar*. In: VEIGA, I. P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 09-32.

DOMINGUES, T. L. C.; CAVALLI, M. R. C. Inclusão, subjetividade e docência. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 28, p. 307-318, 2006.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127398012>>. Acesso em: 12 set. 2009.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, v. 27, p. 406-417, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300004)>. Acesso em: 20 dez. 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Tradução de Manoel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade uma aproximação histórico-cultural*. Tradução de Raquel Sousa Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

As implicações da subjetividade do professor do Atendimento Educacional Especializado no seu trabalho pedagógico

\_\_\_\_\_. *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução de Manoel Aristides Ferrade Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 29-44.

\_\_\_\_\_. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução de Guillermo Matias Gumucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 21-41.

\_\_\_\_\_. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, A. (Org.). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 35-62.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 77-104.

MENDES, E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2002. p. 198-208.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade e deficiência. Por que parecem distantes? *Revista Linhas Críticas*. Brasília, v. 9, n. 16, p. 73-86, 2003.



\_\_\_\_\_. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMIÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M. (Org.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 77-99.

MUNHOS, A. T. B. *Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: caracterização das pesquisas em teses e dissertações produzidas por programas de Psicologia e Educação (com concentração em Psicologia) no Brasil (2002 a 2006)*. 2009. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PIETRO, R. G.; MANTOAN, M. T. E.; ARANTES, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contra pontos*. São Paulo: Summus, 2006.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 09-28.

SANTOS, G. C. S. *Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico*. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Recebido em: 03/06/2016

Aprovado em: 11/06/2018