

■ A profissionalidade e os sentidos de humanização docente na inclusão escolar: Analisando o Distrito Federal

 Loyane Guedes Santos Lima *
Shirleide Pereira da Silva Cruz **

Resumo: Este trabalho traz uma discussão sobre os elementos estruturantes da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar. Para tanto, foca na análise sobre os sentidos de humanização do professor na inclusão escolar com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético, teoria histórico cultural e os sentidos construídos por professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF que estavam atuando em escolas inclusivas, nos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pesquisa. Essa discussão faz parte do elemento visão de escola inclusiva no processo de humanização que dialoga ainda com os demais elementos da construção da profissionalidade analisada: as formas de organização do trabalho pedagógico e o enfrentamento das marcas do trabalho docente. Foram aplicados 600 questionários com o retorno de 179 professores respondentes. Com os resultados obtidos dessa pesquisa evidenciamos um movimento do professor em direção à luta pela humanização. Identificamos dois sentidos de humanização, a saber: o sentido de alienação, marcado pelo caráter assistencialista e clínico (foco no diagnóstico) e o sentido de emancipação, cujo professor percebe a peculiaridade do sujeito, contudo, não limita seu desenvolvimento diante das questões biológicas, compreende a importância da função social da escola, que é ensinar e desenvolver o conhecimento científico para todos os alunos.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente. Inclusão Escolar. Sentidos de Humanização. Ensino Fundamental. Distrito Federal.

* Loyane Guedes Santos Lima é graduada em Pedagogia pela Faculdade Jesus Maria José (2008), especialista em Dificuldades de Aprendizagem: como atuar e como detectar (2011), em Transtornos Funcionais Específicos (2014) e Psicopedagogia clínica e institucional (2015), mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (2019). Professora de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integrante de Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/Pedagogo: GEPFAPE e Grupo de Estudo da Teoria Histórico Cultural. Contato: loyanepedagogia@gmail.com

** Shirleide Pereira da Silva Cruz é graduada em Pedagogia (2001), mestre (2005) e doutora (2012) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da Universidade de Brasília no Departamento de Planejamento e Administração. Integra como formadora o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE. Pesquisadora do Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/Pedagogo - GEPFAPE e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco –NEPHEPE. Contato: shirleidesc@gmail.com

Introdução

A inclusão escolar de alunos, público alvo da educação especial apresenta diversas situações desafiadoras para os profissionais da educação, especificamente o professor que ao receber uma diversificação de públicos escolares se encontra no processo de busca pela sua profissionalização. Vista como dimensão da profissão docente a profissionalização docente está inserida no contexto de manutenção do capital, marcado por ambiguidades e tensões de legitimação da categoria e reorganização na construção da profissionalidade no processo de humanização.

A partir dessa relação de interdependência entre os elementos macros da profissionalização e o micro de construção objetiva-subjetiva do sujeito que faz professor, este trabalho buscou discutir os elementos estruturantes da profissionalidade docente na perspectiva dos próprios docentes. A partir das análises das respostas de 179 professores efetivos e temporários, de todos os tipos de turma (classe comum, classe comum inclusiva, classe de integração inversa e classe especial) do ensino fundamental, nas 14 Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Brasil).

Neste estudo, assumimos a teoria histórico-cultural, que tem a concepção ontológica do sujeito social que é constituído pela cultura e pelo trabalho humano, com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético, visto que é uma filosofia radical que penetra nas raízes da realidade concreta e se detém no homem criador da sua própria realidade social. Desse modo, para a discussão sobre os sentidos de humanização na inclusão escolar, compreendemos a relação entre o sentido e o significado, os quais são categorias do pensamento e palavra nos estudos da teoria histórico-cultural. O sentido de uma palavra tem uma forma dinâmica e complexa com várias zonas de estabilidade “é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso” (VIGOTSKI, 2001, p.465).

Para tanto, a partir dos elementos estruturantes da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, este estudo tem como objetivo apresentar o elemento estruturante: Visão de escola inclusiva no processo de humanização, com o foco na discussão de uma categoria das análises: os sentidos de humanização docente na inclusão escolar, o qual dialoga com as subcategorias: 1) permanências e descontinuidades entre a estrutura da integração e da inclusão escolar, 2) as mediações entre a inclusão social e escolar.

Este artigo se estrutura por uma seção de revisão teórica na qual apresentamos os principais conceitos e relações entre inclusão escolar no Distrito Federal e a profissionalidade docente, seguida por uma seção descrevendo as etapas do percurso metodológico, seguido por uma seção com resultados e discussões e finaliza-se por uma seção de considerações finais em que apresentamos os resultados do estudo, como também as lacunas e contradições encontradas.

O contexto da inclusão escolar e a profissionalidade docente

No contexto histórico, o processo de inclusão no Distrito Federal – DF iniciou na década de 70, com a integração escolar de alunos com deficiências (termo utilizado na época), em escolas públicas especializadas e instituições não governamentais. Apenas na década de 1990 que o conceito de inclusão de alunos da educação especial começa a se impor sobre as instituições escolares regulares, sejam elas públicas ou privadas. A partir das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, de 2008, que exigiu providências organizacionais e pedagógicas das escolas públicas brasileiras.

No caso das escolas do DF, tais providências se mostraram gradualmente, a Secretaria de Estado de Educação do DF (SE-EDF) buscou evitar contrassenos na construção do processo inclusivo. Respeitou a dimensão da temporalidade (tempo de permanência dos alunos no ciclo escolar) e observou as condições reais dos professores. Para o atendimento de um grupo específico da educação especial (com maiores dificuldades no desenvolvimento) foram mantidas as estruturas de integração escolar que permite o acesso ao sistema escolar em classes distintas dos demais alunos. Esse é o modelo de funcionamento dos Centros de Ensino Especial (CEE), das classes especiais dentro das escolas regulares/inclusivas e de algumas iniciativas de parcerias com instituições não governamentais.

Enfim, na inclusão escolar no DF temos as escolas regulares que recebem todos os alunos, inclusive da educação especial conhecidos na legislação atual como “alunos com necessidades educacionais especiais (ANEES)”, os quais, por muito tempo foram excluídos ou segregados no sistema escolar. Para atender à proposta de educação inclusiva, tem-se, no DF, em concomitância, as classes comuns (sem redução do número de alunos em que não há ANEEs), a classe comum inclusiva (que contam com a redução de até 28 alunos por incluir até 3 ANEEs) e a classe de integração inversa (que, a depender da gravidade do diagnóstico médico dos ANEEs pode receber até 18 alunos, mesclando entre aqueles com diagnóstico e sem diagnóstico).

A inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial vem apresentando inúmeras situações desafiadoras para o professor, que formado numa epistemologia da racionalidade teórica, técnica ou pragmática, foi “preparado” para transmitir conteúdo ou técnicas descontextualizadas, ou ainda aprender a aplicar a teoria esvaziada de conhecimento científico numa prática com ausência de discussão politizada para um grupo de alunos “homogêneos” (todos os alunos sendo considerados “iguais” ou “diferentes” sem considerar as singularidades no processo de aprendizagem). Contudo, esse professor agora realiza seu trabalho docente num contexto de democratização da escola que assume a “heterogeneidade”, na perspectiva que o capital impõe diante da centralidade no desenvolvimento econômico e social dependente da escolarização de todos.

A profissionalidade docente situada no contexto de formulação social, por meio do trabalho como categoria ontológica do ser social pode ser entendida, como “um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhadas entre pares com o intuito de buscar uma identidade social para a profissão” (CRUZ, 2017, p. 58). É um termo recente no contexto

Quadro 1. Categorias e indicadores da pesquisa

Categorias		
1. Visão de escola inclusiva no processo de humanização	2. Formas de organização do trabalho pedagógico	3. Enfrentamento das marcas do trabalho docente
Indicadores		
Permanências e descontinuidades na estrutura da integração e da inclusão escolar	Organização do trabalho pedagógico: o planejamento e as orientações didático-pedagógicas	Marcas do trabalho docente
As mediações existentes entre a inclusão social e a escola: inclusão x exclusão	Relação política e pedagógica do professor e aluno/família	O contexto da formação docente
Sentidos de humanização docente na inclusão escolar	O currículo em movimento na SEEDF: caderno da educação especial	Sentidos da especialização docente

Fonte: Elaborada pela autora

educacional, que expressa as marcas dos conhecimentos, da identidade e do ato criativo que constitui a profissão docente num contexto de relações objetivas e subjetivas no seu trabalho. Nesse sentido, partimos da dialética entre o trabalho e a profissão docente sob o contexto do capital, tomando a profissionalidade docente como um construto analítico no contexto da inclusão escolar.

Percurso metodológico

No contexto da inclusão escolar na Secretaria de Estado e de Educação do Distrito Federal - SEEDF, tomamos como base o seguinte percurso metodológico. Para a coleta de dados, presencial ou eletronicamente, junto a professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal (DF), buscando abordar uma diversidade histórica e cultural, envolvendo diversas localidades, tanto periféricas, quanto mais centrais do DF. Contemplamos pelo menos 5 docentes de cada uma das 14 Coordenação Regionais de Ensino (CREs) da SEEDF. Utilizou-se os questionários compostos de perguntas abertas (acerca da temática pesquisada) e fechadas (com respostas de múltipla escolha e de escala *Likert*).

Foram distribuídos 600 questionários, porém a base de dados foi composta com as respostas de 179 professores respondentes, sendo 124 questionários em formato impresso e 55 por meio do questionário eletrônico (Google Formulários). As respostas foram compiladas em uma tabela MS Office Excel gerada pela importação pela plataforma Google Formulários e respostas digitadas pela pesquisadora. Realizou-se a codificação das respostas, neste caso utilizamos numeração cardinal de 1 a 179 e o nome da Coordenação Regional de Ensino - CRE.

Para a análise das questões abertas utilizamos das categorias (historicidade, contradição, totalidade e mediação) do método do materialismo histórico-dialético. Buscou-se enxergar nas respostas não somente o que mais aparece, como também o que pouco aparece ou nem aparece. Isso “não se trata de descartar a ‘forma’ pela qual o dado se manifesta; pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica dele” (MARTINS, 2015, p. 36).

Essa primeira etapa da análise consistiu em leitura vertical dos dados, até que se encontrasse os principais temas abordados nas respostas, considerado as respostas ao longo de todas as questões respondidas. Esses temas foram aglutinados em “pré-indicadores” (categorias amplas), em seguida após nova análise em “indicadores” (subcategorias temáticas), até encontrarmos as categorias, as quais foram base para análise das respostas das questões fechadas organizadas por meio do um *Software* chamado webQDA¹. O webQDA é uma plataforma on-line que possibilitou a importação de dados fechados a partir da tabela MS Office Excel, permitindo a organização dos dados e diversas análises com a estrutura de codificação oferecida pelo software, como o cruzamento de dados por meio da ferramenta “questionamento” e “matrizes”. No Quadro 1 é possível visualizar os indicadores e categorias encontrados.

Discutiremos a seguir, a análise do indicador “sentidos de humanização docente na inclusão escolar”, objeto deste estudo.

Os sentidos de humanização docente na inclusão escolar

Após um trabalho árduo de análise categorial pelo método materialismo histórico dialético das 179 respostas dos questionários com base no arcabouço teórico construído, foram designadas as categorias, que se constituíram os elementos estruturantes da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar: i) as formas de organização do trabalho pedagógico, ii) o enfrentamento das marcas do trabalho docente e iii) visão de escola inclusiva no processo de humanização, encontrada a partir dos seguintes indicadores: 1) permanências e descontinuidades entre a estrutura da integração e da inclusão escolar, 2) as mediações entre a inclusão social e escolar e 3) **os sentidos de humanização docente na inclusão escolar**, a qual detalharemos como recorte deste artigo.

Os sentidos de humanização se revelaram por meio dos dados da empiria, conforme as práticas sociais em dialética com os eventos psicológicos produzidos pelos sujeitos, consoante com a realidade concreta. O professor se vê pressionado entre o sistema, o sujeito e a escola. Podemos exemplificar

com uma resposta da questão: Para você a escola inclusiva no modelo atual oferta um ensino de qualidade conforme as necessidades dos alunos que recebe?

Sim, sem dúvida há o interesse de professores e familiares no acolhimento e na qualidade do ensino, no entanto, é preciso mais envolvimento e direcionamento em políticas públicas (Professor 147, CRE – Plano Piloto).

Há um sentido de uma escola que acolhe em relação aos aspectos sociais e afetivos com um caráter assistencialista, mas ao apontar a qualidade do ensino, nos parece que esse professor também se preocupa com o desenvolvimento do sujeito por meio do ensino, função social da escola, no sentido de emancipação. O próprio sujeito da pesquisa ressalta que para isso acontecer é necessário o “envolvimento e direcionamento em políticas públicas”, no qual entra o papel do Estado.

Do exposto, após a análise categorial empreendida, identificamos dois sentidos de humanização, a saber: o sentido de alienação, marcado pelo caráter assistencialista e clínico (foco no diagnóstico) e o sentido de emancipação, cujo professor percebe a peculiaridade do sujeito, não limita seu desenvolvimento diante das questões biológicas, compreendendo a importância da sua função social e da escola de ensinar e desenvolver o conhecimento científico para todos os alunos. Sobre cada um deles detalharemos a seguir.

Na questão, A inclusão escolar é oferta de uma escola..., aparecem os sentidos do acolhimento:

Sem preconceito que acolhe e respeite a individualidade do aluno, onde ele tenha a sua dignidade e onde ele tenha a sua cidadania respeitada (Professor, 137, CRE – Plano Piloto).

Acolhe todos os alunos visando desenvolver e otimizar suas potencialidades, e em especial os alunos com deficiência (Professor 121, CRE – Santa Maria).

Nessas respostas, reconhecemos que o acolhimento ao receber o aluno da educação especial na escola regular é de suma importância, visto que deve ser um princípio de ordem geral, ou seja, a escola pública deve acolher todos os alunos, independentemente de raça, cor, gênero, etnia, sexo e classe social, conforme já debatemos anteriormente nas relações com a inclusão social.

Facci (2012), em seus estudos, realiza esse debate e critica os sentidos apenas do acolhimento e da afetividade e o abandono do caráter científico da educação especial e inclusiva. É necessária a compreensão de que o homem é um ser biológico e cultural (VIGOTSKI, 1997). Assim, o professor buscaria, por meio do conhecimento, de instrumentos, de uma organização pedagógica, as mediações possíveis para o desenvolvimento dos sujeitos.

É na apropriação do conhecimento já produzido pelo homem que o trabalho acontece, modificando a natureza e ao próprio homem. Todavia, a depender do modo como esse processo ocorre, pode emancipar no contexto da atividade criativa da práxis – unidade entre a teoria e a prática (VÁZQUEZ, 2011) ou pode levar para a “compreensão invertida da realidade, da relação do homem com o mundo. Ela pode

ser alienada e promover a alienação; pode transformar o que caracteriza a especificidade de realização do ser humano em apenas meio de existência” (BARROCO, 2012, p. 47).

Neste contexto, entendemos que o trabalho docente que se configura como profissão diante do contexto do capital é passível de alienação como qualquer outra profissão liberal, sendo que a partir das análises é possível perceber a alienação em relação à atividade docente, talvez mais intensificada diante do contexto da inclusão escolar. Destarte, Facci (2012, p. 75) questiona: “Como um professor pode contribuir para que o aluno conheça a realidade concreta se o seu trabalho é permeado pela alienação”?

Segundo Duarte (2013), se enxergamos no plano individual, não é possível eliminar a alienação, pois isso exige uma revolução coletiva, mas, se trata de tomar consciência sobre o modo que objetivamente e subjetivamente as categorias da alienação do trabalho (produção, proletarianização, precarização, intensificação) são produzidas no contexto da educação. Assim, se torna possível compreender as contradições e perceber um caminho para a humanização, como um processo constante de superação da alienação no trabalho.

Dessa forma, acreditamos, junto a Facci e Lima (2012, p. 69), nas relações entre o trabalho em seu princípio ontológico e a educação “como essenciais para o desenvolvimento humanizado do homem”, mas que nos tempos atuais o trabalho encontra-se separado da educação “de seu caráter de atividade humana criativa e livre, isto é, de seu caráter humanizador”.

Neste contexto, apontamos, outra questão para mais um sentido de humanização: Qual foi o momento em que se viu como um professor da inclusão escolar? Neste tipo de questão o sujeito poderia marcar mais de uma opção como resposta. Assim, os itens em destaque foram: Quando percebi dificuldades de aprendizagem de alunos de classe comum sem diagnóstico (14,97%). Ver Tabela 1.

Ao cruzarmos os dados com os tipos de turma dos professores respondentes no ano da pesquisa, tivemos esses resultados:

- **Classe comum:** “Quando percebi dificuldades de aprendizagem de alunos de classe comum sem diagnóstico” (16,03%);
- **Classe comum inclusiva:** “Quando percebi que na classe comum havia uma diversidade de alunos” (15,38%);
- **Classe especial:** “Quando atuei numa classe especial” (13,33%) e
- **Classe de integração inversa:** “Quando escolhi classe de integração inversa” (6,33%).

Podemos inferir que o fato de que a maior parte dos respondentes estava lotada no ano da pesquisa em classe comum, pode ter influenciado as respostas serem predominantemente relacionadas a se perceberem professores da inclusão escolar, numa turma que não tenha alunos com diagnóstico. Da mesma forma que ocorreu com as outras situações, quando os professores da classe comum inclusiva destacaram a diversidade de alunos, os da classe especial

Tabela 1. Momento em que se viu como um professor da inclusão escolar por tipo de turma

Variável	Classes											
	Especial		Comum		Comum inclusiva		Integração Inversa		Sem informação		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Quando atuei em um dos atendimentos especializados.	1	3,33%	5	1,27%	3	1,36%	2	0,90%	0	0,00%	11	1,43%
Quando atuei em uma escola especializada, como o Centro de Ensino Especial - CEE.	0	0,00%	4	1,02%	0	0,00%	1	0,45%	0	0,00%	5	0,65%
Quando atuei numa classe especial.	4	13,33%	15	3,82%	6	2,71%	5	2,26%	0	0,00%	30	3,91%
Quando escolhi uma turma de classe comum inclusiva.	2	6,67%	30	7,63%	23	10,41%	5	2,26%	4	1,81%	64	8,33%
Quando escolhi classe de integração inversa.	2	6,67%	20	5,09%	15	6,79%	14	6,33%	5	2,26%	56	7,29%
Quando elaborei uma adequação curricular.	3	10,00%	33	8,40%	29	13,12%	11	4,98%	4	1,81%	80	10,42%
Quando fui convidada a participar de reuniões/momentos coletivos.	2	6,67%	35	8,91%	14	6,33%	6	2,71%	2	0,90%	59	7,68%
Quando percebi que na classe comum havia uma diversidade de alunos.	3	10,00%	55	13,99%	34	15,38%	10	4,52%	3	1,36%	105	13,67%
Quando percebi minha função social diante do ensino para todos os alunos.	3	10,00%	44	11,20%	25	11,31%	11	4,98%	4	1,81%	87	11,33%
Quando reconheci a importância do apoio de toda escola para o trabalho com a diversidade.	3	10,00%	53	13,49%	26	11,76%	9	4,07%	3	1,36%	94	12,24%
Quando vivenciei um curso de formação continuada.	3	10,00%	30	7,63%	12	5,43%	6	2,71%	2	0,90%	53	6,90%
Eu não me reconheço como professor da inclusão escolar.	1	3,33%	6	1,53%	1	0,45%	1	0,45%	0	0,00%	9	1,17%
Quando percebi dificuldades de aprendizagem de alunos de classe comum sem diagnóstico.	3	10,00%	63	16,03%	33	14,93%	11	4,98%	5	2,26%	115	14,97%
Total	30	-	393	-	221	-	92	-	32	-	768	-

Fonte: Elaboração própria

destacaram a atuação da classe especial e, por último, os da classe de integração inversa salientaram a atuação na classe de integração inversa. Talvez esse resultado demonstre uma visão fragmentada do trabalho docente, diante de um olhar em conformidade com o tipo de turma em que esteja lotado.

Por outro lado, esses dados revelam que mesmo o professor estando numa classe comum, a maior parte se reconhece como professor da inclusão, pois na questão havia a opção “Não me reconheço professor da inclusão escolar”, sendo que apenas 1,20% dos participantes marcaram essa opção, e a maior parte deles era da classe comum. O mais curioso é que esses sujeitos que não se reconhecem como professores da inclusão escolar, em sua maioria, estão no início da carreira (0 -5 anos; 1,94%).

Dessa forma, podemos perceber que ao ser provocado pelo próprio instrumento de pesquisa, no final esses sujeitos reconhecem na totalidade que a escola é inclusiva, independentemente de ter aluno da educação especial. O que aponta para uma concepção de humanização, na compreensão de que todo sujeito é único e possui peculiaridades a serem desenvolvidas no contexto da diversidade da escola democrática, antes mesmo de ser inclusiva.

Na compreensão das peculiaridades do sujeito como um ser biológico e cultural, apresentamos algumas respostas que nos fazem pensar. A pergunta é: O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar?”

A minha visão de mundo. Enxergar cada ser como único, visualizar habilidades não tão valorizadas pela sociedade, reconhecer que todo progresso é um progresso mesmo quando não corresponde às minhas expectativas (Professor 68, CRE – Gama).

Minhas experiências em turmas com alunos não diagnosticados me tornaram professora mais flexível e atenta às peculiaridades de cada aluno. Mas, acredito que a inclusão não é só com alunos com deficiência, mas com cada aluno e suas peculiaridades. (Professor 115, CRE – Ceilândia).

Desmitifiquei algumas especificidades e me surpreendi com a capacidade dos alunos (Professor 47, CRE – Núcleo Bandeirante).

Em contradição, no processo da pesquisa de campo, muitos professores perguntavam: “Posso responder o questionário? Minha turma é de classe comum, não tem alunos com diagnóstico, mas tem vários alunos que precisam de laudo médico”.

Conforme as autoras Padilha (2005) e Jannuzzi (1997), há uma insistência na educação em categorizar com laudos médicos a população especial, no nosso contexto, dos alunos da educação especial e aqueles com dificuldades de aprendizagem ou dificuldades para se enquadrarem na padronização da escola atual. Desde os estudos dessas autoras até os dias atuais, esse impasse ainda não foi resolvido, o que temos é uma enorme quantidade de diagnósticos a cada versão da Classificação Internacional de Doenças – CID², documento relacionado à Organização Mundial de Saúde – OMS e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5³. Será que apenas um laudo médico resolverá as questões que envolvem a função da escola e o trabalho pedagógico do professor? Para reforçar essa discussão, vejamos algumas respostas ao questionário para a pergunta “Sobre o nível de satisfação com a organização estrutural da SEEDF”:

Apesar de todos os avanços, o diagnóstico e o encaminhamento dos alunos ainda é muito complicado e a quantidade de alunos em sala dificulta o trabalho (Professor 153, CRE – Planaltina).

Embora haja turmas reduzidas para algumas deficiências, não há uma total inclusão dessas deficiências, pois a turma reduzida não se amplia para as demais deficiências, exemplo TDAH (Professor 124, CRE – Santa Maria). Destacamos aqui que TDAH é classificado como Transtornos Funcionais Específicos - TFE, e não como deficiência (BRASIL, 2008).

Destarte, Padilha (2005, p. 30), em seus estudos, faz diversas críticas ao modelo médico na área educacional, “quando necessita discutir questões do desenvolvimento e da aprendizagem, principalmente quando se depara com pessoas com desenvolvimento atípico ou comprometimento pela deficiência”. Da mesma forma, em relação aos alunos que já apresentam diagnósticos há pouco questionamento pelos profissionais da educação, não somente pelo professor. Na aparência de um laudo médico se esconde a essência da desvalorização da educação e de todos os sujeitos envolvidos, principalmente o professor.

[...] tudo é dado como pronto: assim é, porque assim é. Nenhum questionamento do modelo médico; nenhuma dúvida quanto aos achados ditos científicos; nenhuma indagação sobre a vida das pessoas, sobre a história de vida dos grupos sociais afetados pelos chamados distúrbios. Nenhuma análise das Políticas Nacionais. (PADILHA, 2005, p. 35).

Jannuzzi (1997) também alerta sobre a necessidade de procurarmos outros caminhos, não somente o do modelo médico, pois precisamos descobrir as potencialidades que residem nos sujeitos da educação especial. “Somos seres multideterminados, dependentes das condições concretas de vida social para nos desenvolvermos e a educação é uma destas condições” (PADILHA, 2005, p. 39).

Em contradição, o diagnóstico pode ser visto como uma resposta, um conforto diante das condições de trabalho da escola democrática que efetiva legalmente a inclusão escolar e toda questão política sob o sistema capitalista. Ainda mais que no modelo de organização da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF o laudo médico é requisito para redução de turma e atendimentos especializados.

Dessa forma, acreditamos que a concepção de inclusão no processo de humanização com sentido de emancipação como política de Estado está em desenvolvimento, nas construções dos professores, mesmo com as contradições e as ambiguidades entre os fatores biológicos, culturais e econômicos, pois como falar em humanização na escola inclusiva assumindo o modelo médico carregado de “crenças, valores, afirmações, explicações, que afirmam, que valoram... palavras como ‘déficit’, ‘incapacidade’, ‘imaturidade’, ‘transtornos’, ‘carência’, ‘síndrome’ etc.” (grifos do autor) que “marcam os encaminhamentos de crianças e jovens para tratamentos especiais, atribuindo-lhes os problemas como sendo apenas individuais e de origem biológica”? (PADILHA, 2005, p. 30).

Quadro 2. Conceitos de deficiência, TGD/TEA e AH/SD

EDUCAÇÃO ESPECIAL	CONCEITO
Deficiência Intelectual (DI)	Estudantes com limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, sendo expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas, originadas antes dos 18 anos de idade.
Deficiência Física (DF)	Estudantes com alteração física que acarrete disfunção motora (sem comprometimento da função cognitiva).
Deficiência Múltipla (DM)	Estudantes com duas ou mais deficiências associadas, pode ser de ordem física, sensorial e/ou intelectual.
Deficiências Sensoriais (DS)	Estudantes com Deficiência Visual (DV) – cegueira ou baixa-visão; ou Surdez (S)/ Deficiência Auditiva (SDA) – libras (como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua) e oralizado; ou ainda com
	Surdocegueira (SC) – seria o conjunto das DS e ausência de percepção dos fatos do ambiente.
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)/ Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Estudantes com comprometimento em diversas áreas do desenvolvimento de modo grave e global: habilidades de interação social e recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades, podendo ser classificados em: <ul style="list-style-type: none"> · Transtorno de Rett; · Transtorno Desintegrativo da Infância; · Transtorno de Asperger; · TGD Sem Outra Especificação.
Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)	Estudantes que apresentam potencial elevado em alguma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, além de potencial criativo, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Fonte: Distrito Federal (2010).

Como exemplos atuais temos as classificações da nossa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (BRASIL, 2008) com base no CID 10 e DMS - V, como podemos ver no Quadro 2.

Assim, objetivando uma compreensão da totalidade, é importante conceituarmos algumas diferenças dentre as especificidades apresentadas. No caso da surdez, é caracterizada pela perda auditiva de grau profundo ou porcentagem mínima de resíduo auditivo (SANTANA, 2007) e como deficiências auditiva e visual temos o Decreto nº 5.296/2004, que em seu artigo 70º explica:

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000HZ; III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Em relação ao TGD e TEA, a diferença está no CID-10 que ainda se encontra relacionado ao DSM- IV de 2002 e apresenta a classificação do TGD por déficits de comunicação. Será somente em 2022 que a nova versão do CID-11 poderá ser utilizada. Assim, a mesma será atualizada com a nova versão do DMS-V, a qual considera difícil esse modo de segregar o transtorno e opta pela nomenclatura TEA, o classificando em: leve, moderado e grave. Dessa forma, a SEEDF considera as duas nomenclaturas, além de continuar com

a classificação de TGD em seus documentos anteriores a 2014 (BRASIL, 2004) (Quadro 3).

Neste sentido, para conhecermos a realidade concreta, apresentamos, a quantidade de alunos público-alvo da educação especial e alunos com transtornos funcionais específicos no DF no de 2018. Ver tabela 2 e 3.

Podemos perceber a quantidade de especificidades de caráter biológico que são classificadas pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DMS (2014) e pela Classificação Internacional de Doenças – CID. Manuais que elaboram termos para caracterizar os sujeitos, como podemos observar a quantidade de alunos com diagnósticos no DF. Termos com os quais denotam um retrocesso com interferência da medicina dentro da suposta inclusão escolar. O que Vigotski em 1924 já alertava sobre a “pedagogia terapêutica farmacológica” (VIGOTSKI, 1997, p. 61, tradução nossa) como redução do desenvolvimento apenas na dimensão biológica, ignorando o cultural, sendo que para o autor essas dimensões são intimamente ligadas.

Diante de tantas especificidades, reafirmamos as questões que denotam uma categoria da segregação com interferência da medicina dentro da suposta inclusão escolar por meio dos termos que caracterizam o aluno, como “deficiência” ou “transtorno”. Assim, o sujeito é esquecido e suas dificuldades biológicas e culturais são evidenciadas. Como

Quadro 3. Conceito dos transtornos funcionais específicos – TFE

Transtornos Funcionais Específicos (TFE)	CONCEITO
Discalculia	Estudantes com déficit na matemática podendo ser no sentido numérico, na memorização de factos aritméticos, no cálculo preciso ou fluente e no raciocínio matemático preciso.
Dislexia	Estudantes com déficit na leitura podendo ser na precisão na leitura das palavras, no ritmo ou fluência na leitura e compreensão na leitura.
Disortografia	Estudantes com déficit na escrita podendo ser na precisão ortográfica, gramatical e da pontuação, na clareza ou organização da expressão escrita.
Distúrbio do Processamento Auditivo Central - DPAC	Estudante com baixo desenvolvimento em uma ou mais das seguintes habilidades: localização e lateralização sonora, discriminação auditiva, reconhecimento de padrões auditivos, aspectos temporais da audição tais como: integração temporal, discriminação temporal, ordenação temporal e mascaramento temporal, desempenho auditivo com sinais acústicos degradados.
Transtorno de Conduta - TC	Estudantes com um comportamento padrão e repetitivo cujos direitos básicos ou regras sociais de outros sujeitos são violadas, podendo ser evidenciada a ausência de remorso e culpa; de empatia; de preocupação com desempenho em ambientes acadêmicos ou de trabalho e superficialidade em demonstrar afeto.
Transtorno Desafiador Opositor - TOD	Estudantes com sintomas emocionais e de comportamentos agrupados em: humor irritado/irritável; comportamento argumentativo/desafiante, e comportamento vingativo.
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH	Estudantes com dificuldades no desenvolvimento. Apresentam desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que podem ser associadas a outros transtornos. Algumas dificuldades são: focar em um único objeto, fácil distração, fala em demasia e apresenta esquecimento das atividades diárias.

Fonte: DSM – V de 2014 e Pereira e Cavadas (1998).

podemos verificar nas respostas à pergunta: Como se sente como professor da inclusão escolar?:

Com o enorme desafio de atender não só aos alunos diagnosticados, mas às demandas dos outros alunos que precisam também avançar. Não podemos “perder” nossas melhores cabeças! (Professor 117 – CRE – Samambaia).

Tabela 2. Quantidade de alunos com transtornos funcionais específicos do ensino fundamental do DF

Transtornos Funcionais Específicos	Nº
DISCALCULIA	4
DISLEXIA	96
DISORTOGRAFIA	4
DPAC	871
TC – OUTROS	59
TC - TOD	71
TDAH	2.528
OUTROS	231
TOTAL	3.864

Fonte: Censo 2018. Gerência de disseminação das informações estatística do DF

Tabela 3. Quantidade de alunos da educação especial do ensino fundamental do DF

Público alvo da educação especial	Nº
CEGUEIRA	23
BAIXA-VISÃO	94
SURDEZ - LIBRAS	18
SURDEZ - ORALIZADO	8
DEFICIÊNCIA AUDITIVA - LIBRAS	64
DEFICIÊNCIA AUDITIVA - ORALIZADO	116
DEFICIÊNCIA FÍSICA	597
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	1.727
TGD/TEA	709
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	248
AH/SD	88
Total	3.692

Fonte: Censo 2018. Gerência de disseminação das informações estatística do DF

Como também nesta resposta à pergunta: “O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar?”:

Percebi que muitos alunos sem diagnóstico ficam prejudicados pela demora em conseguir numa consulta ou pela falta de interesse dos responsáveis! (Professor 153 – CRE – Planaltina).

Vigostki (1997) já afirmava a importância da singularidade do sujeito capaz de aprender, que antes de tudo devemos educar uma criança, não “um deficiente”. Especialmente no caso das deficiências e TGD/TEA, que têm como determinantes do diagnóstico os fatores biológicos. Porém, mesmo diante desses fatores o autor evidencia em seus estudos que somos seres constituídos pelo biológico e pelo cultural, assim é por meio da cultura que devemos buscar os meios para o desenvolvimento desses alunos.

Em relação aos transtornos funcionais e às Altas Habilidades/Supertodas, os quais exigem uma avaliação clínica sem um fator biológico claro, percebemos na prática profissional a preocupação com esses diagnósticos, preocupação muitas vezes maior do que a de ensinar. São os indicadores do dia a dia do trabalho docente que constituem a profissionalidade que submete os professores a realizarem um trabalho mecânico em busca de laudos médicos que possam justificar atrasos, dificuldades, contextos sócio-históricos e talvez até a ausência de uma formação docente sólida.

Portanto, o contexto da educação inclusiva e especial carrega em si paradigmas dos “determinismos biológicos vigentes, e que são empregados como justificativas para o não desenvolvimento da pessoa com deficiência” (BARROCO, 2012, p. 46). Defendemos uma educação para a humanização do homem com ou sem deficiência, uma concepção para além do ser biológico em relação a sua origem, a filogênese, mas também no desenvolvimento pela cultura, em que a transformação do homem acontece, a ontogênese (VIGOTSKI, 1997). E vemos que essa perspectiva é tensionada na construção dos sujeitos participantes da pesquisa indicando uma ambiguidade entre reconhecer a inclusão escolar como algo mais amplo que atende as peculiaridades de cada sujeito numa perspectiva democrática de escola inclusiva e certa restrição a uma política e organização pedagógica baseada pelos laudos médicos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011) preconiza a consolidação dos direitos humanos, alterando o modelo médico para o social. Apresenta a deficiência como um conceito em desenvolvimento e que a mesma “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2011, p. 22).

A deficiência deixa de ser uma condição estática e biológica do sujeito, passando a ser um resultado da ausência de acessibilidade do meio social por meio de “adaptações razoáveis”, conforme as necessidades individuais com pequenas alterações ou ajustes sem ocasionar prejuízos que não permitam que as pessoas com deficiência possam usufruir de todos os direitos humanos e liberdades

fundamentais por meio da igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2011, p. 22).

Percebemos, nessa nova concepção, uma aproximação com os estudos de Vigotski (1997), nos quais a deficiência é um conceito social constituído diante das necessidades da cultura de uma sociedade capitalista; sabemos que não se pode negar a existência do “defeito”, porém, podemos compreender esse sujeito como sujeito singular constituído socialmente na cultura.

Considerações finais

A partir dos elementos estruturantes da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, este estudo teve o objetivo apresentar o elemento estruturante: visão de escola inclusiva no processo de humanização com o foco na discussão de um indicador das análises: *os sentidos de humanização do professor na inclusão escolar*, o qual dialoga com os outros indicadores: 1) permanências e descontinuidades entre a estrutura da integração e da inclusão escolar, 2) as mediações entre a inclusão social e escolar. Identificamos dois sentidos de humanização, a saber: um sentido de alienação e um sentido de emancipação.

O sentido de humanização do professor como processo de alienação se configura num movimento tradicional de evidenciar na educação inclusiva e especial o acolhimento, a afetividade, a socialização com um caráter assistencialista. Além, disso o foco na deficiência, no transtorno e nas dificuldades de aprendizagem com ênfase nos diagnósticos e laudos médicos, demarcam um campo de grande discussão, envolvendo a área da medicina e da educação.

O sentido de humanização do professor como a luta pela emancipação humana se constitui como busca de se contrapor à alienação. Nessa compreensão, o professor percebe que cada aluno é peculiar e que seus rótulos da educação especial não devem ser limitadores para seu desenvolvimento. Aqui, o sentido da função social da escola é demarcado pelo acesso ao conhecimento científico, por meio do ensino numa perspectiva de democrática.

Neste sentido, no âmbito da educação especial na inclusão escolar a profissionalidade docente aparece em meio à compreensão da importância e das dificuldades de ensinar os conteúdos numa classe comum inclusiva. Pois, para que a verdadeira inclusão ocorra é necessário o estudo da história do desenvolvimento cultural da criança com ou sem deficiência e entendê-lo como um processo de natureza única. Entretanto, diferente no seu percurso, ou seja, quando há um “defeito” orgânico na criança o desenvolvimento cultural ocorrerá de outra maneira, por um percurso indireto, já que o direto está impedido (VIGOTSKI, 1995).

Enfim, mesmo diante da contradição da escola inclusiva, a maior parte dos sujeitos demonstra compreender esse processo de humanização, e mesmo sendo pelo viés da alienação do trabalho docente impostos pelo Estado, podemos enxergá-lo como um espaço de luta pela emancipação por meio da cultura, pois, historicamente esses sujeitos da educação especial serem vistos como parte de um coletivo, já é o princípio de um processo para o verdadeiro sentido da inclusão escolar. ■

Notas

- ¹ O webQDA “é um software de análise qualitativa de dados, baseado na web, destinado a todos os investigadores e profissionais que realizam investigação qualitativa”. Disponível em: <https://www.webqda.net/>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- ² A Classificação Internacional de Doenças – CID 10 está vinculada às denominações comuns da Organização Mundial de Saúde – OMS. É a base para identificar tendências e estatísticas de saúde em todo o mundo e contém cerca de 55 mil códigos únicos para lesões, doenças e causas de morte. O documento fornece uma linguagem comum que permite aos profissionais de saúde compartilhar informações de saúde em nível global. Em 1º de janeiro de 2022 entrará em vigor a versão do CID 11. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875. Acesso em: 3 nov. 2019.
- ³ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) é um dos dois principais sistemas de classificação da psiquiatria e está relacionado ao CID. Desde a sua primeira publicação em 1952, o DSM sofreu cinco grandes revisões até a atual, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Neste manual há classificações de diversos transtornos e distúrbios (DMS – V, 2014).

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun. 2018
- ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista Histedbr**, n 36, p. 25-37, dez. 2009 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03_36.pdf. Acesso em: 04 nov. 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 11 maio 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Básica. **Orientação Pedagógica**: Educação Especial. Brasília, DF: SEB, 2010.
- CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.
- MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Formação Docente e Inclusão**. Editora Appris: Curitiba, 2015.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1989. Livro 1, v. 1, t. 1. (Os economistas).
- SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. (LIMA, 2019,
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LIMA, Eliane da Costa. **A profissionalidade do professor de educação especial**: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 67-91. v. 1.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação Especial do Novo Homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais, 2007. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007. ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e textos de Vygotsky sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012. p. 47-72. v. 1.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas educação infantil**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores associados, 2005.
- SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Visor Dis, S. A. Madrid, 1997.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Pensamento e palavra**. In L. S. Vigotski. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia das práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. São Expressão Popular, 2011.