

## IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS NA ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

SUBJECTIVE IMPLICATIONS IN TEACHING PERSPECTIVE IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN PANDEMIC TIMES

Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva<sup>1</sup>

Maria do Socorro da Costa Cardoso<sup>2</sup>

### RESUMO

Trata-se de estudo que reconhece a implicação emocional de uma professora atuante na Educação em sua perspectiva inclusiva em uma escola da rede pública de ensino da Capital do país. A pesquisa baseou-se no estudo de caso, cuja análise e levantamento das informações foram inspirados na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: entrevista, observações reflexivas e complemento de frases. A construção interpretativa das informações indicou que a subjetividade da professora estava constituída por uma condição pessoal proativa, marcada pelas configurações subjetivas de religião, família e trabalho, que serviam de fonte para o planejamento de suas ações e relações pedagógicas.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Educação inclusiva; Trabalho pedagógico.

### ABSTRACT

This is a study that recognizes the emotional implication of a teacher working in Education in her inclusive perspective in a public school in the capital of the country. The research was based on the case study, whose analysis and collection of information were inspired by the Qualitative Epistemology developed by González Rey. The instruments used in the research were: interview, reflective observations and complement of sentences. The analysis indicated that the teacher's subjectivity was constituted by a proactive personal condition, marked by the subjective configurations of religion, family and work, which served as a source for the planning of her pedagogical actions and relationships.

**Keywords:** Subjectivity; Inclusive education; Pedagogical work.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Doutora em Processos de desenvolvimento humano e saúde-UnB, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: [franciscapsicologadf@gmail.com](mailto:franciscapsicologadf@gmail.com)

<sup>2</sup> Pedagoga, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: [helpccardoso@gmail.com](mailto:helpccardoso@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

Desde a década 90 aos dias atuais muito se tem avançado sobre a temática da Educação inclusiva sobre a qual, em termos de debates e de propostas de políticas públicas em favor de uma prática de inclusão efetiva, percebe-se sensível evolução. No entanto, ainda existem desafios a serem superados em algumas práticas escolares homogeneizadoras, nutridas pelo próprio sistema de ensino, por meio de uma proposta escolar de continuar priorizando, por exemplo, uma forma de nivelamento e de avaliação classificatória dos estudantes.

Com relação ao momento vivido, quando o mundo todo foi fortemente abalado pela pandemia da COVID-19 foram incorporados à proposta de Educação inclusiva outros desafios relacionados à modalidade remota de ensino, implementada nas escolas públicas e particulares do Distrito Federal, tendo em vista a necessidade de segurança e preservação da saúde das pessoas quanto à contaminação com o vírus.

Os professores, na condição de protagonistas das ações pedagógicas inclusivas, foram os que assumiram, de maneira imediata a responsabilidade pela organização do trabalho pedagógico. Firmando o compromisso em atender as especificidades e necessidades dos alunos com desenvolvimento atípico. Algo que ainda se revela como preocupante entre os diferentes níveis e modalidades de ensino é a queixa dos professores relativa ao despreparo para lidar com o cenário inclusivo de aprendizagem tanto do ponto de vista da precariedade dos recursos materiais quanto da escassez de cursos que realmente os capacitem para atuar nas especificidades dos estudantes (Rodrigues & Cruz, 2019; Santos, 2021; Silva, 2019; Sotoriva, 2021; Ferreira & Lima, 2020).

Considera-se necessário e relevante nesses estudos, o enfoque dado às condições materiais, objetivas e essenciais à atuação docente no contexto de inclusão. Conforme reconhecem os autores, são deficitários os recursos materiais que as escolas têm disponíveis tanto para o atendimento aos estudantes quanto para o professor preparar e executar seu planejamento pedagógico. O foco dessas pesquisas apresenta uma importante contribuição porque dá visibilidade ao compromisso do Estado em destinar maiores investimentos à Educação.

Intencionamos analisar nesse estudo, a atuação do professor na perspectiva inclusiva em tempos de pandemia, motivando reflexões sobre aspectos subjetivos que perpassam suas ações. A proposta está em compreender o professor não apenas em sua condição de trabalhador, mas na sua condição humana, como uma pessoa com uma história de vida, uma forma de ser e de sentir e



que, ao receber um estudante com desenvolvimento atípico em sala de aula, expressa uma produção emocional singular com implicações nas suas ações e relações pedagógicas.

Somado às fragilidades do sistema inclusivo, tivemos o evento natural, a pandemia da Covid-19, que desestabilizou o mundo. No início do ano de 2020, tudo seguia normalmente, não havia suspeita de que seria um ano marcante. Antes da pandemia, os professores da escola pesquisada tinham realizado a avaliação diagnóstica dos estudantes, com aplicação do teste da psicogênese da língua escrita. Decorrente disso, os estudantes já estavam ‘organizados’ em níveis diferenciados em seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Com a interrupção das aulas que se deu em março do ano de 2020, tendo sido uma medida emergencial e preventiva adotada pelo governo estadual para enfrentamento da situação pandêmica, os estudantes ficaram em casa aguardando a retomada do ensino. O retorno se deu apenas na segunda quinzena de julho do mesmo ano, mas seguindo outro modelo de mediação: o ensino remoto- ERE, mediado por tecnologias.

Diante do exposto, esse artigo se propõe a analisar as conexões entre elementos da subjetividade individual e suas implicações nas ações e relações pedagógicas desenvolvidas por uma professora na mediação do ensino para um aluno com deficiência visual. Os conceitos de configuração subjetiva e sentidos subjetivos desenvolvidos na Teoria da Subjetividade proposta por González Rey e colaboradores e a definição de ações e relações pedagógicas de Rossato et al. (2018) sustentam nossas reflexões sobre os processos subjetivos que participam do cotidiano escolar da inclusão.

## **METODOLOGIA**

A fundamentação metodológica adotada nesta pesquisa foi qualitativa, inspirada na Epistemologia Qualitativa que compreende a pesquisa como um processo de produção de conhecimento. A construção das informações foi realizada por meio da observação reflexiva (OR), complemento de frases (CF), entrevistas, com registros em um diário de campo (DC) ao longo da pesquisa que se deu no período de agosto a novembro de 2020. A participante, uma professora regente em seu trabalho com um estudante com baixa visão matriculado em uma turma inclusiva de 3º ano do Ensino Fundamental, se voluntariou a participar da pesquisa, assinando o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE).



Foram agendados, fora dos horários de seu turno de trabalho, 05 encontros com a professora, para que ela pudesse ser entrevistada. As entrevistas ocorreram virtualmente por chamada de vídeo no aplicativo WhatsApp e tiveram duração de, aproximadamente, 60 minutos cada uma. E foram realizadas em horários previamente combinados, de modo a não prejudicar a organização e realização de seu trabalho pedagógico. Com o intuito de facilitar o registro das entrevistas e torná-las mais dinâmicas, todas foram gravadas utilizando um gravador de voz. As falas foram transcritas, impressas e encadernadas. Para preservar a identidade e o anonimato da participante do estudo, foram utilizados nomes fictícios.

Além das entrevistas, foram realizadas observações reflexivas sobre o cotidiano pedagógico e interação com o estudante a partir de encontros vídeo-gravados pela participante. O acompanhamento e registro das informações foram dando suporte à produção construtivointerpretativa, que culminou na produção dos indicadores sobre a produção subjetiva individual da professora que possibilitaram apresentar alguns dos processos subjetivos implicados na atuação dela com o estudante. É fato que (1) as dificuldades para lecionar para um estudante com baixa visão; (2) a Preocupação da professora ao saber que teria um estudante cego na classe; e (3) a Insegurança dela quanto às Adaptações das atividades avaliativas e práticas estiveram presentes em sua emocionalidade, mas alguns recursos psicológicos a conduziram em favor no apoio à aprendizagem estudante.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

As interações cotidianas entre as pessoas em seus contextos são geradoras de produções subjetivas que se diferenciam de pessoa para pessoa. Por isso, a forma de sentir e de simbolizar cada situação vivida é singular. As relações sociais e pedagógicas também são continuamente fonte de produção de sentidos subjetivos e que não estão na experiência por si mesma, mas no que a pessoa gera e sente no momento em que vive essa experiência (Mitjans Martinez & González Rey, 2017).

Trazemos para a nossa construção interpretativa das informações a Teoria da Subjetividade que se apresenta como uma “alternativa para a compreensão dos diferentes fenômenos humanos, individuais e sociais, nas condições de cultura” (González Rey & Mitjans Martínez, 2019) e que se constitui por sentidos subjetivos, num sistema simbólicoemocional que se desenvolve



processualmente e se organiza de forma imprevisível na estrutura dinâmica de configurações subjetivas (González Rey, 2019). São conceitos centrais dessa perspectiva teórica a subjetividade individual e social, os sentidos subjetivos, as configurações subjetivas e a categoria sujeito.

Os sentidos subjetivos são fluxos emocionais provenientes de diferentes processos de vida da pessoa que vão se organizando de maneira mais estável em configurações subjetivas. Essas configurações têm “caráter dinâmico e complexo na estruturação e funcionamento da subjetividade” (Mitjans Martínez, 2004, p. 203).

A subjetividade individual é caracterizada por uma manifestação simbólico-emocional do modo como a pessoa percebe e interpreta o social. Esse nível subjetivo se constitui pela produção dos sentidos subjetivos gerados nas experiências pessoais ao longo da vida de cada indivíduo. Uma produção que segue sendo organizada em configurações subjetivas, funcionando como base dos recursos personológicos por meio dos quais a pessoa vai se expressar emocionalmente no seu cotidiano.

A subjetividade social se constitui nas ações e relações das pessoas que vão intercambiando e consolidando produções de sentido recebidas de outros espaços sociais no contexto concreto onde atuam. “Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferentes procedências se integra na configuração diferenciada da subjetividade social” (González Rey, 2003, p. 203).

Partimos da compreensão de que a profissão do professor extrapola o domínio técnico e a instrumentalização. E que a subjetividade individual possibilita a cada profissional desenvolver sua atividade de maneira singular e personalizada, daí o conceito de ações e relações pedagógicas que reconhece o fazer docente atravessado por fenômenos subjetivos (Rossato et al. 2018).

### **Do Contexto de Educação inclusiva**

Os princípios que regulam a Inclusão defendem uma concepção de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, valorizando e respeitando a ampla diversidade e complexidade do ser humano. O histórico de exclusão social pelo qual passaram pessoas com deficiência faz com que se atribua apenas a elas a perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto essa proposta deve contemplar a singularidade de TODAS as pessoas em suas especificidades e processos de aprendizagem.



Embora os princípios da Inclusão assegurem o acesso dos estudantes, nem sempre a permanência segue essa mesma direção. As condições ofertadas são precárias tanto para o aluno quanto para o professor, conforme anteriormente mencionamos. A exemplo, se tocarmos na questão dos processos comunicativos, (I) quando o professor não domina a língua brasileira de sinais-Libras para conversar com o estudante surdo ou (II) quando desconhece o código Braille para dar suporte ao estudante cego no processo de aquisição da leitura nos deparamos com dois importantes aspectos que podem se tornar barreiras na permanência do estudante e também sinalizam lacunas na formação profissional docente.

O Estado não oferta cursos dessa natureza com a regularidade que deveria. E, independente disso, os estudantes acessam o sistema de ensino, como têm direito, sem que os professores tenham o domínio técnico para um ensino de qualidade. A esse respeito, a participante desse estudo relatou sua espera, desde o ano de 2017, por um curso de Braille que seria ofertado pela Escola de formação docente da Secretaria de Educação estadual, mas que até a época da pesquisa ainda não tinha acontecido, os cursos realizados pela professora aconteceram em instituições particulares, custeados por ela mesma.

Na secretaria de Educação local, em cada início de ano letivo, a distribuição de turmas atende critérios associados à formação do professor. Caso o docente opte por lecionar nas turmas de alfabetização, deve apresentar curso de formação nessa área. No entanto, com o ano letivo em curso e diante da carência de profissionais, esses critérios tornam-se menos relevantes. A prioridade passa a ser o professor em sala de aula em detrimento de sua especialização: “Aconteceu comigo no ano de 2017, a turma que me deram foi uma de inclusão inversa com 3 alunos cegos. Eu mesma não tinha o curso de Braille, mas aí eu tive que ir atrás de fazer e me matriculei numa turma no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais- CEEDV” (Entrevista- Professora).

### **Do Contexto de Educação inclusiva**

O contexto da pesquisa foi em uma escola da rede pública de ensino da Secretaria de Educação local, a escola Amarela. Com um quantitativo de 306 alunos, dentro da faixa etária entre 6 e 12 anos, distribuídos em dois turnos. O turno matutino, funcionando com a oferta do ensino regular com 08 turmas, e o vespertino, que a partir do ano de 2018, passou a integrar um projeto da Educação Inclusiva em tempo integral.



Havia na escola duas turmas de Classe Especial, uma de deficiência visual (DV) e outra de deficiências múltiplas (DM). Duas características peculiares à escola eram (I) de manter um número um pouco elevado de crianças matriculadas no ensino especial e (II) de ser reconhecida pela comunidade como sendo uma escola ideal para receber os alunos oriundos do CEEDV com a inclusão de deficiência visual, deficiência intelectual dentre outros transtornos.

Durante os 21 dias de aulas presenciais do ano de 2020, que antecederam a pandemia da covid-19 os alunos que ainda não estavam lendo, cumpriam diariamente com a professora uma rotina de atividades para desenvolver as habilidades de consciência fonológica, para lhes dar suporte ao processo de alfabetização. Realizavam atividades que incluíam jogos, leitura de fichas, rimas, fichas conflitos dentre outras.

A professora Regina, participante desse estudo é servidora efetiva da Secretaria de Educação Estadual, 53 anos, formada em Pedagogia, realizou cursos de formação em Alfabetização Braille, Sistema *Dosvox*, pós-graduação em libras e Braille. A temática da educação especial/inclusiva esteve sempre no rol de cursos realizados por ela. Possui experiência de 14 anos no magistério, dos quais os últimos 5 vêm dedicando à docência em turmas inclusivas.

Foi observado o trabalho da professora com seu aluno Renato. Ela mesma colaborou apresentando algumas informações sobre a história de vida do estudante. Renato estava com 08 anos de idade, ingressou na Escola Amarela aos 06 anos para cursar a 1º ano do ensino fundamental. Desde seu ingresso, já havia queixa sobre suas dificuldades de aprendizagem. A família apresentou laudo médico à escola, atestando a deficiência do estudante: cegueira no olho esquerdo. O laudo de retinoplastia de prematuridade assegurou ao educando o direito à adequação curricular e ao acompanhamento de sua aprendizagem pelo Atendimento Educacional Especializado- AEE na sala de recursos.

No ano de 2020, Renato, segundo a professora, encontrava-se no nível pré-silábico da escrita, caracterizado pela grafia das letras dissociadas da relação letra/som. Renato estava matriculado numa turma de 3º ano, juntamente com outros 12 alunos. 06 deles já estavam alfabetizados e não possuíam nenhuma necessidade educacional especial. Os outros 06 estudantes, 03 deles tinham muitas dificuldades de aprendizagem e já haviam sido encaminhados para avaliação psicopedagógica pela equipe especializada de apoio à aprendizagem- EEAA e 03 tinham limitações



visuais, sendo um estudante totalmente cego, e os outros dois com baixa visão, um deles era o Renato.

O laudo de retinoplastia da prematuridade, constante na documentação do aluno, registrava que o “problema evoluiu com deslocamento de retina tradicional e bulbar, causando cegueira e uma mancha branca no olho esquerdo” [sic]. Em virtude dessa mancha, Renato era rapidamente identificado pelos colegas e, inclusive, pelo irmão mais velho, que estudava na mesma escola, e o chamava de “olho branco” [sic]. Renato demonstrava sentidos subjetivos de insatisfação diante dos apelidos que o nomeavam, mas suas ações eram como as de toda criança, seguia sempre brincando, correndo, pulando pelo pátio da escola, seguindo de um modo muito carinhoso e receptivo para com os outros. Observado durante o recreio da escola, percebemos suas ações semelhantes às de qualquer outra criança sem deficiência visual, tamanha desenvoltura e expressão corporais demonstradas por ele.

Segundo relatos de sua mãe, que nos foram apresentados pela professora, Renato não sabia que tinha um olho branco e no dia em que se deu conta disso teve uma grande surpresa. A descoberta se deu numa briga entre irmãos. À época ele estava com 05 anos e o irmão mais velho estava com 7 anos. Numa expressão de raiva, o irmão o apelidou pela primeira vez de “olho branco”. Momento em que Renato correu para o espelho e percebeu naquela ocasião que seu olho era diferente dos olhos das outras pessoas. Chorou muito e ficou muito triste. Toda vez que o chamavam assim na escola ele demonstrava uma expressão de insatisfação e descontentamento com o apelido que indicava uma condição que o destacava de maneira negativa e o evidenciava de forma pejorativa na sua diferença física em relação aos seus colegas.

A produção subjetiva de Renato diante da descoberta foi de tristeza, refletindo semelhante emocionalidade na mãe, que disse à professora ter tentado conformar o filho anunciando sobre uma possível cirurgia corretiva que ela faria ao completar 10 anos. Evidenciando um indicador da não aceitação materna da deficiência do filho, confirmando ser um defeito para corrigir com a cirurgia.

A mãe de Renato, na intenção de confortá-lo diante da decepção por ser diferente do irmão e dos seus colegas, lhe assegurou que o procedimento cirúrgico de colocação de prótese deixaria o olho dele “igual ao de todo mundo [sic]” e seria tão perfeito que ninguém perceberia, pareceria um olho de verdade. O consolo da mãe anunciava para Renato que ele era uma criança que tinha algo



imperfeito, indicando aspectos da subjetividade social que vão se ajustando na forma como as pessoas menosprezam e diminuem a diferença que se expressa na condição de não ser 'perfeito' ou não atender a um ideal social.

A promoção de Renato do 1º para o 2º ano se deu sem ele ter sido alfabetizado. Embora o atendimento na sala de atendimento especializado tenha sido iniciado no 1º ano, as suas dificuldades de aprendizagem permaneceram de modo que ele não desenvolveu a leitura. E a promoção do 2º para o 3º ano aconteceu, seguindo as diretrizes pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização-BIA. O BIA faz parte de uma política educacional no DF que prevê uma organização escolar na perspectiva de Ciclos para as aprendizagens e o modo de progressão continuada que permite a retenção do aluno apenas no final do Bloco, ou seja, no 3º ano. Assim amplia-se o tempo para que a criança seja alfabetizada. Podendo inclusive ser aprovada no 1º e no 2º ano, e do 2º para o 3º ano, sem ter ainda aprendido a ler.

Com o estudante Renato, a professora Regina passava a sua terceira experiência docente com estudantes cegos e naturalmente ainda demonstrava algumas dificuldades para lecionar nas especificidades desses educandos. Foi possível observar que encarou essa experiência a partir de processos subjetivos individuais que a faziam vê-la como um desafio a ser enfrentado: "A gente não tinha noção do desafio que seria, mas a gente aprende a lidar com tudo nesse mundo, porque tudo a gente tem que levar como aprendizado. Aprendendo no dia a dia, sendo curiosa e fazendo descobertas" (Entrevista-professora).

As situações vivenciadas foram desafiadoras, mas a professora seguia sendo sempre uma pessoa que dizia buscar "agir com calma e paciência" (OR) para lidar com as diferentes situações. Foi para ela uma novidade trabalhar com limitações visuais, mas seguiu buscando conhecimento e ideias para desenvolver melhor seu planejamento pedagógico. De acordo com Egler (2013), os docentes vão se constituindo e aprendendo ao longo de suas experiências profissionais. Os maiores desafios de Regina no período da pandemia consistiam em lidar com um contexto inusitado de atuação, que se tratava não apenas do fato de ter estudantes cegos na classe, mas de atuar em um contexto totalmente novo para ela que era o virtual.

Foi conhecendo aos poucos as estratégias para atuar com essa deficiência, buscando, especialmente, informações a respeito de integrar o estudante no contexto da sala de aula. Inicialmente, quando Regina soube que seria regente de uma classe com estudantes cegos,



demonstrou um pouco de ansiedade, mas junto à produção subjetiva de insegurança, esteve sempre seu interesse em conhecer os alunos, suas especificidades e habilidades. Assim expressou numa entrevista: “Foi medo misturado com curiosidade e expectativas” e seguiu dizendo: “Gosto muito de desafios e sabia que isso me desafiaria, o maior deles foi encontrar uma forma de alcançá-lo na modalidade virtual, mas quando eu olhei para os estudantes como pessoas que eles são, até esqueci a cegueira [rs]” (Entrevista-professora).

Com relação aos critérios de avaliação, sabemos que existe um padrão de avaliação, mas o que ficou evidente nos relatos da professora foi que o processo de avaliação de Renato foi diferenciado, porque foram levadas em consideração as suas necessidades individuais. “A avaliação dele foi diferenciada e foi feita para ele [...] nas avaliações tradicionais a gente tem um padrão” (Entrevista-professora). O que ficou evidente foi a importância do reconhecimento da professora sobre as especificidades de Renato que buscou organizar seu trabalho pedagógico para contemplá-lo em suas necessidades.

Desde o início a professora se mostrou ser uma pessoa proativa, não se deixando paralisar diante de condições desafiadoras, quando começou a relatar um pouco de sua história de vida, disse em um trecho da entrevista: “Se eu for olhar para trás, não tive uma vida fácil não! Na minha cidade eu não tinha condições de estudar, não tinha emprego, não tinha quem me sustentasse. Eu vim para Brasília. Vim sozinha. Passei por muitas dificuldades, mas eu ia aprendendo com elas, ia percebendo novos caminhos e não desisti. Por isso estou aqui hoje!” (Entrevista/professora).

Essa postura proativa também se evidencia nas frases que completou no instrumento chamado complemento de frases: Frase 2- O erro: é errando que se aprende!; Frase 25- Quando não sei: corro atrás para aprender; Felicidade é: saber que posso ser cada dia uma pessoa melhor; Quero: andar sempre para frente (CF).

A professora quando foi convocada pela direção da escola para ser informada sobre o ingresso do estudante com deficiência visual em sua sala, para ela um tipo de deficiência que ainda não tinha experiência de trabalho. Na ocasião, assumiu uma postura reflexiva e ao mesmo tempo criativa. Disse à gestora: “A gente não nasceu sabendo de tudo, mas não há nada que a gente se empenhe que não possa aprender, vou precisar caminhar passo a passo, tentando fazer o meu melhor” (DC).



Mesmo em meio a uma situação que, emocionalmente, lhe gerava sentidos subjetivos de insegurança e medo frente ao novo, a professora chegou a mencionar sugestões e construir encaminhamentos para interagir com o estudante lendo histórias, fazendo avaliações orais para ele. A gestora sentiu-se motivada pelas sugestões recebidas da professora e foi respondendo afirmativamente às ideias da docente.

A configuração subjetiva da religião aparece na história de vida da professora por meio de experiências de fortalecimento que estavam relacionadas à força que ela recebia para vencer as dificuldades eram impostas diante da condição de ser uma jovem, oriunda de uma cidade interiorana e tentar se estabelecer numa cidade grande como a capital do país e também representava um elemento favorecedor de suas ações e relações interpessoais. Em um de seus relatos, expressou: “Tive medo de não conseguir ser contratada quando terminasse meu estágio. Imagina se eu terminasse meu tempo como estagiária não arrumasse emprego? Me apegava com Deus. Ele me segurou pela mão e me ajudou.” (Entrevista- professora).

Em outro trecho da entrevista, assim disse: “Eu não esqueço de tudo que vivi e como Deus me ajudou. Assim retribuo essa graça ajudando as pessoas. Deus nos ensina estender a mão para o próximo, assim como as mãos dele estão estendidas para nós”. Os trechos exemplificam como as produções atuais vinham sendo alimentadas pela configuração subjetiva da religião constituída na história de vida dela. Sobre a percepção da professora de como estava sendo o trabalho no ano de 2020, assim expressou: “As barreiras estão sendo enormes, imagina trabalhar no presencial com toda dificuldade no dia a dia escola e de repente você começar a trabalhar na modalidade virtual. Só Deus pra me ajudar a seguir em frente, eu digo que eu vivi um verdadeiro milagre” (Entrevista- professora).

A configuração subjetiva da família também foi evidenciada no valor afetivo que demonstrou em relação aos seus filhos e à segurança ao lado de sua família. Conforme as sentenças do complemento de frases: Frase 12- Minha família: “meu porto seguro”; Frase 17- Meu medo: “perder meus filhos”; Frase 22- um lar: “segurança”. Na sua escola, Regina tinha uma ativa participação, se posicionando com relação às propostas pedagógicas aos estudos levados na coordenação coletiva e eventos realizados na escola. Regina estava sempre motivada e envolvida com as atividades assumidas.



Como elementos da subjetividade social da escola foram identificados: descrença sobre a potencialidade de aprendizagem do estudante cego, naturalização das dificuldades de aprendizagem como resultado da cegueira da presença perturbadora do aluno com NEE na escola, representação da família como geradora culpada pelos problemas de aprendizagem por “mimar” as crianças com necessidades especiais.

A subjetividade social pode estabelecer fronteiras para ações e relações entre as pessoas. No caso da professora Regina, percebemos uma atuação convicta e consciente de seu papel como educadora. Na organização de seu trabalho pedagógico, no momento ainda presencial organizava as crianças em duplas, sem segregar as que tinham baixa visão ou cegueira de modo que elas mesmas já se organizavam num sentimento coletivo de ajuda aos colegas. Ainda que as limitações parecessem relevantes.

A professora conseguia tomar decisões e realizar seu planejamento de trabalho. Esse planejamento era orientado pelos professores da sala de recursos e pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Uma lacuna identificada no trabalho de Regina foi a insuficiência de atividades virtuais que contemplassem a necessidade de crianças com desenvolvimento atípico. Fato que se justifica pelo ineditismo do momento vivido que nem mesmo a organização pedagógica do setor da educação especial da Secretaria de Educação tinha orientações sobre como trabalhar de forma remota com os estudantes cegos e com outras limitações.

As produções subjetivas que serviram de fonte para a organização do trabalho pedagógico de Regina foram a capacidade de reflexão, superação e disposição para superar as barreiras, gerando outras possibilidades de relações e experiências pedagógicas alternativas por meio de vídeos artesanais e interação com o estudante por chamada de vídeo, tendo o apoio da família. Essa conjunção de forças que ajudaram a mudar a realidade do mesmo modo como lhe ajudaram a conseguir superar questões ao longo de sua história profissional e pessoal.

As configurações subjetivas que tiveram implicações significativas no desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora Regina foram as configurações da religião e do trabalho. No caso da religião, destacamos a centralidade dos 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. No caso do trabalho, os sentidos subjetivos que a vinculam afetiva e



positivamente ao exercício do magistério, demonstrando engajamento e compromisso com o trabalho. Ela se identificava com a docência e sentia-se profundamente envolvida com seus alunos.

A busca incessante pelo conhecimento, a motivação para enfrentamento das adversidades, a ênfase nas possibilidades do aluno foram importantes produções subjetivas identificadas na subjetividade da professora e que foram capazes de vinculá-la com mais ênfase à elaboração e à organização de seu trabalho pedagógico, ainda que diante de um contexto tecnológico que, até aquele momento, ainda dominava pouco.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As implicações da subjetividade individual nas ações e relações pedagógicas no contexto da inclusão foram decorrentes da produção subjetiva da professora que nortearam suas produções simbólico-emocionais de respeito, compromisso e valorização do outro, representado pelo esforço em manter o processo de aprendizagem do aluno com desenvolvimento atípico. Entendemos que as implicações emocionais são essenciais para que os alunos com desenvolvimento atípico possam alcançar uma aprendizagem significativa. E que a produções subjetivas do professor podem ultrapassar as barreiras criadas pela subjetividade social da escola e pelas condições objetivas do contexto.

Por um lado, a formação docente e a experiência do profissional continuam sendo fundamentais à construção de práticas escolares exitosas. Por outro lado, esses critérios podem se tornar menos relevantes se não estiverem inscritos como recursos de uma organização subjetiva dominante favorável aos desafios impostos não apenas pelo contexto da inclusão, mas também pela necessidade do desenvolvimento de um trabalho mediado pelas tecnologias.

### **REFERÊNCIAS**

Egler, V. D. L. P. (2013). A aprendizagem de professores na pós-graduação: três estudos de caso. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].  
[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13647/1/2013\\_Vald%3%adviadeLimaPiresEgler.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13647/1/2013_Vald%3%adviadeLimaPiresEgler.pdf)

González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira Thomson Learning.



- González Rey, F. (2019). Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural-historical psychology. In *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 21-36). Springer, Singapore.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2019). The constructive interpretative methodological approach: Orienting research and practice on the basis of subjectivity. In González Rey, F., Mitjans Martínez, A., & Goulart, D. M. (Eds.). *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 37-60). Springer.
- Mitjans Martínez, A. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: Implicações educacionais. In Simão, L. M., & Mitjans Martínez, A. (Orgs.) *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia* (pp. 77-99). Pioneira Thomson Learning.
- Mitjans Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. Cortez.
- Rodrigues, A. S., & Cruz, L. H. C. (2019). Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 11(25), 413425.
- Rossato, M., Matos, J. F., & Paula, R. M. de. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em revista*, 34(1), 97-116.
- Santos, L. dos. (2021). *Necessidades formativas: Visão de professores frente à educação inclusiva*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira]. Repositório da Unilab.  
<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2107>
- Silva, R. A. (2019). *Ausência da prática pedagógica na inclusão*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília]. Repositório da UnB. <https://bdm.unb.br/handle/10483/25011>
- Sotoriva, M. (2021). *Ensino de história para surdos: Perspectivas e possibilidades*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Fronteira Sul]. Repositório da UFFS.  
<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4294>
- Ferreira, M. C. P. de L., & Lima, M. F. de (2020). O professor do ensino fundamental e a educação inclusiva: Um olhar sobre as crianças com necessidades educacionais especiais. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Católica de Goiás]. Repositório Institucional AEE.  
<http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/11121>