



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E EJA-INTERVENTIVA:
A SUBJETIVIDADE SOCIAL EM FOCO**

LUCINETE TEIXEIRA DOS SANTOS SAMPAIO

BRASÍLIA, 2020

LUCINETE TEIXEIRA DOS SANTOS SAMPAIO

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E EJA-INTERVENTIVA:
A SUBJETIVIDADE SOCIAL EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina M. Madeira Coelho

BRASÍLIA, 2020

LUCINETE TEIXEIRA DOS SANTOS SAMPAIO

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E EJA-INTERVENTIVA:
A SUBJETIVIDADE SOCIAL EM FOCO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Faculdade de Educação - UnB
Orientadora

Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira
Faculdade de Educação - UnB
Examinadora interna

Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB/UnB
Examinador externo

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo
Faculdade de Educação - UnB
Examinadora suplente

BRASÍLIA, 2020

Dedico este trabalho ao meu marido e companheiro de todas as horas, Elmo, que sempre me apoiou. Também, às minhas filhas, Maria Rita e Yasmin Maria, que foram compreensivas com minha ausência nos momentos em que me dediquei a este estudo, para que ele pudesse ser realizado.

AGRADECIMENTOS

Grata pela vida e pelas pessoas que fazem parte dela; mas, acima de tudo, grata a Deus que me concedeu tudo isso.

Aos meus amados pais, Antônio e Maria, agradeço por tudo que fizeram e ainda fazem por mim. Obrigado por me ensinarem a caminhar e, assim, poder seguir meus próprios passos. Pela educação que me deram e por sempre estarem ao meu lado, tanto nas alegrias quanto nos momentos difíceis.

Agradeço ao meu esposo, Elmo, e às minhas filhas, Maria Rita e Yasmin, por terem permanecido ao meu lado, incentivando-me a percorrer este caminho, por compartilhar angústias e dúvidas, sempre com um sorriso no rosto e prontos a me apoiarem incondicionalmente.

Aos meus irmãos, Lenilza, Lúcia, Gilvan e Leila; aos meus sobrinhos, Tamires, Erick, Brandow, Leonardo, Júnior, Lucas, Beatriz, Lídia, Francisco, Agnes e Cecília; aos meus cunhados Genilson, Derivaldo, Luciano e Aldo; aos meus tios e primos; à minha sogra, Rita; aos demais familiares que sempre me apoiaram e foram importantes na minha formação, porque foram eles que me incentivaram e inspiraram-me, por gestos e palavras, a superar todas as dificuldades.

À minha querida orientadora, Professora Cristina, sou grata pela confiança depositada na minha proposta de projeto e por me manter motivada durante todo o processo, com as condições que me proporcionaram dias de aprendizagens muito ricas.

Meus sinceros agradecimentos aos professores que aceitaram generosamente fazer parte tanto da minha qualificação quanto da minha defesa, avaliando-a e contribuindo para o enriquecimento do meu trabalho. À professora Maria Clarisse Vieira, à professora Sinara Pollom Zardo e ao professor Daniel Magalhães Goulart, o meu muito obrigado.

Agradeço aos professores do PPGE/UNB – Cristina M. Madeira Coelho, Elizabeth Tunes, Maria Clarisse Vieira, Maristela Rossato e Patrícia Pederiva – que compartilharam seus saberes, contribuindo profundamente para minhas construções acadêmicas.

Agradeço ao saudoso professor Fernando González Rey por todo o conhecimento produzido e pela inspiração que sua Teoria da Subjetividade representou e representa para a Educação.

Agradeço aos meus colegas de formação, Andreia, Sandra, Ildete, Bárbara, Ivete, Allana, Carol, Paula, Kleine, Francisca, entre tantos outros. São colegas queridos que se

tornaram especiais pela convivência e pelo aprendizado compartilhado. Agradeço à Helga pelo incentivo para o meu ingresso no mestrado. Em especial, à Sandra Regina e ao Fabrício que generosamente se dispuseram a compartilhar seus conhecimentos.

Também, agradeço à escola onde a pesquisa foi realizada e a todos os participantes que, direta e indiretamente, fizeram-se presentes nesse percurso. Agradeço pelo acolhimento com que a direção, coordenação, professores, servidores e familiares receberam-me e puseram-se disponíveis para a realização da pesquisa. A eles, o meu profundo agradecimento e respeito.

A SEEDF e a EAPE, por oportunizar usufruir o afastamento profissional, para assim dedicar-me ao curso.

A todas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram com o meu potencial e acreditaram nele, quero deixar um agradecimento eterno, porque, sem elas, não teria sido possível a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL (*in memoriam*)

A subjetividade é o recurso que nos permite ir além da objetividade aparente que nos limita.

Fernando González Rey

Com muita honra e imensa gratidão, faço esta homenagem ao professor Fernando González Rey. Sou grata pela oportunidade de conhecer e vivenciar a experiência subjetiva de ler suas obras, pelo aprendizado e pelo meu desenvolvimento a partir da compreensão da subjetividade como um processo especificamente humano, com ênfase ao caráter gerador da pessoa sobre as experiências vividas. É uma condição para buscarmos ser sujeitos na vida, em nossas ações, e podermos abrir novas zonas de desenvolvimento subjetivo, atuando como autores e protagonistas de nossas histórias no mundo.

Ao grande Mestre, Professor Doutor Fernando Luiz González Rey, o meu agradecimento.



González Rey, no I Simpósio de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, 2017.
(<https://www.fernandogonzalezrey.com/index.php/grupo-da-subjetividade/membros/fundadores>).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender aspectos da subjetividade social da escola, constituídos em relação à inclusão de estudantes com deficiência na EJA-Interventiva. O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública de ensino de uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal. A pesquisa tem como base teórica a Teoria da Subjetividade de González Rey, que reconhece a subjetividade como processo cultural-histórico de caráter gerador a partir do vivido, da experiência humana. Mediante complexas e fluídas produções simbólico-emocionais que emergem como configurações subjetivas, percebe-se a criação de uma realidade particularmente humana, em que o social e o individual atuam em unidade na constituição da psique, sem que haja determinismo do externo sobre o interno. Também, adotaram-se a Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa, do mesmo pensador. Nelas, o conhecimento científico é desenvolvido como modelo teórico na articulação entre História, Cultura, fenômenos sociais e subjetividade. Os diferentes instrumentos e estratégias de abordagem adotadas durante a investigação privilegiaram o diálogo, favorecendo aos participantes – gestores, professores, estudantes – expressões espontâneas de produções simbólico-emocionais. A construção teórica, pela coerência e congruência, entre indicadores e hipóteses, produziu inteligibilidade a diferentes processos de subjetivação, como configurações da inclusão da EJA-Interventiva na EJA. O estudo permitiu compreender que a escola tem sua subjetividade social constituída de valores e crenças que favorecem processos configuracionais que são compartilhados por grande parte do coletivo escolar. Foi possível entender também que alguns grupos dentro da escola organizam-se por afinidades e consensos, constituindo subjetividades sociais que se expressam como configurações singulares de cada grupo. Nelas, há contradições, dissensos, consensos, crenças, valores e normas que se desdobram também no modo como o coletivo docente configura subjetivamente o entendimento da inclusão de estudante DI e TGD na Educação de Jovens e Adultos. Esses processos de subjetivação expressam-se como estranhamento, rejeição, silenciamento e invisibilidade do grupo. Dessa forma, propõe-se que a inclusão das classes da EJA-Interventiva aparentemente está configurada na escola sob uma perspectiva de integração educacional. Todavia, há atores sociais – professores – atuando como sujeitos, produzindo tensionamentos à subjetividade social da escola, o que favorece pequenas e sensíveis mudanças no processo de inclusão educacional do estudante da EJA-Interventiva.

Palavras-chave: Subjetividade, Teoria da Subjetividade, Inclusão, EJA-Interventiva.

ABSTRACT

This study aimed to understand aspects of the school's social subjectivity, constituted in relation to the inclusion of disabled students in *EJA-Interventiva*. The study was developed in a public school in one of the administrative regions of the Federal District. The research has, as theoretical basis, the Theory of Subjectivity proposed by González Rey, that recognizes subjectivity as a cultural and historical process, triggered from human experience. Through complex and fluid symbolic-emotional productions that emerge as subjective configurations, one perceives the creation of a particular reality, in which both social and individual factors compound the psyche, with no determinism of the external over the internal. Moreover, González Rey's Qualitative Epistemology and the constructive-interpretative methodology were adopted. In this view, scientific knowledge is developed as a theoretical model in the articulation between History, Culture, social phenomena, and subjectivity. The different instruments and approach strategies adopted during the investigation privileged the dialogue, extracting from the participants - managers, teachers, students - spontaneous expressions of symbolic-emotional productions. The theoretical construction, for coherence and congruence, between indicators and hypotheses, produced intelligibility to different processes of subjectivity, as configurations of the inclusion of *EJA-Interventiva* in *EJA*. The study allowed us to understand that the school has its social subjectivity constituted by values and beliefs that favor configurational processes that are shared by a large part of the school collective. It was also possible to understand that some groups within the school are organized by affinities and consensus, constituting social subjectivities that express themselves as unique configurations of each group. There are contradictions, dissensions, consensus, beliefs, values, and norms that emerge from the way the teachers configure their subjectivity on the understanding of the student's inclusion, considering Intellectual Disability and Global Developmental Delay, in Youth and Adult Education. These processes of subjectivity express themselves as strangeness, rejection, silencing, and invisibility of the group. Thus, it is proposed that the inclusion of *EJA-Interventiva* classes is apparently configured in the school under a perspective of educational integration. However, there are social actors - teachers - acting as subjects, producing tensions to the social subjectivity of the school, which favors small and sensitive changes in the process of educational inclusion of the *EJA-Interventiva* student.

Keywords: Subjectivity, Theory of Subjectivity, Inclusion, *EJA-Interventiva*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Instrumentos utilizados.....	71
Figura 2: Alcance territorial da escola dentro do DF e cidades do entorno.....	77
Figura 3: Eu Sou, Tu És, Nós So(ma)mos.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAED – Associação de pais e amigos excepcionais e deficientes
CES – Centro de Ensino Supletivo
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CONFITEA - Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CPC – Centro Populares de Cultura
DA – Deficiente Auditivo
DF – Distrito Federal
EAD – Educação a distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos
FE/UnB – Faculdade de Educação
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDF – Governo do Distrito Federal
GTPA/Fórum EJA/DF – Grupo de Trabalho Pró Alfabetização de Jovens e Adultos
HPAP – Hospital de Pronto Atendimento Psiquiátrico
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEC – Ministério da Educação
MEB – Movimento de Educação de Base
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCD – Pessoa com deficiência
PEI – Programa de Educação Integrada
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PP – Projeto Pedagógico
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SGE – Sistema de Gestão Escolar
SINPRO/DF – Sindicato dos Professores do DF
SOE – Serviço de Orientação Educacional
SUBEP – Subsecretaria de Educação Pública/DF
UE – Unidade de Ensino
UNE – União Nacional de Estudantes
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): INCLUSÃO SOCIAL EM FOCO.....	20
2.1	Levantamento de Referencial Teórico.....	20
2.2	A trajetória histórica da EJA no Brasil e no Distrito Federal.....	23
2.2.3	A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal.....	30
2.3	A EJA e a inclusão educacional do estudante DI e TGD.....	33
2.4	Diretrizes operacionais e a EJA-Interventiva.....	35
3	EDUCAÇÃO COMO DIREITO UNIVERSAL E O PARADIGMA DA INCLUSÃO.....	39
3.1	Educação como Direito: primeiro passo à inclusão.....	39
3.2	Educação inclusiva é direito de todos? O paradigma da inclusão total.....	44
3.3	O estudante DI e TGD na EJA-Interventiva: um novo paradigma teórico.....	49
3.4	A questão da inclusão e integração e os estudantes da EJA-Interventiva.....	52
4	A TEORIA DA SUBJETIVIDADE: AVANÇANDO EM PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO.....	56
4.1	Elaboraões conceituais da Teoria da Subjetividade.....	56
4.2	Escola e Subjetividade Social: problematizando o objeto da pesquisa.....	66
5	EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: AVANÇANDO EM ESTUDOS DA SUBJETIVIDADE.....	70
5.1	Elaboraões conceituais da Epistemologia Qualitativa.....	70
5.2	A metodologia construtivo-interpretativa.....	73
5.3	Justificativa de opção metodológica pelo estudo de caso / subjetividade social.....	76
5.4	Caracterização da escola.....	76
5.5	A construção do cenário social da pesquisa.....	77
5.6	Procedimentos éticos.....	79
5.7	Participantes da pesquisa: atores sociais escolares identificados como importantes para compreensão de problema.....	80
5.8	Instrumentos da pesquisa.....	83
5.9	Participação no cotidiano da escola.....	84
5.10	Análise documental.....	85
5.11	Sistemas conversacionais.....	85
5.12	Instrumentos escritos.....	86
5.13	Análise de redes sociais.....	87
5.14	Conhecendo a dinâmica social da escola.....	88
6	CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO: SUBJETIVIDADE SOCIAL EM FOCO.....	95
6.1	Família Centrão: Eu Sou, Tu És, Nós So(ma)mos.....	96
6.2	Família Centrão e o Discente: Família, ah, família!.....	105

6.3	Família Centrão: uma escola em disputa.....	108
6.4	Família Centrão e a EJA-Interventiva: o paradoxo integração e inclusão.....	120
6.5	Família Centrão: Integração e Inclusão e o Modelo Biomédico na EJA- Interventiva.....	123
6.6	Família Centrão e Sala de Recursos: tensionando a subjetividade social da escola.....	126
6.7	Família Centrão: Tensões e Contradições e a emergência do sujeito.....	129
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA INFORMAÇÃO.....	138
8	CONSIDERAÇÕES... PARA CONTINUAR PENSANDO... ..	143
	REFERÊNCIAS.....	146
	APÊNDICES.....	156
	Apêndice A – Ações gerais da escola.....	156
	Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
	Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	159

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto da inquietação sobre o processo de inclusão de pessoas com diagnóstico de deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas implicações. A escolha da instituição pesquisada deu-se por dois motivos. O primeiro relaciona-se à facilidade de aproximação com o grupo e de construção do cenário social da pesquisa, em função de ter trabalhado durante 8 anos neste estabelecimento, de onde surgiram as inquietações que remeteram a essa investigação. O segundo, importante para os objetivos da pesquisa, consiste no fato de a escola ser polo de EJA e atender tanto classes inclusivas quanto o projeto de EJA-Interventiva dentro do espaço da escola.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO, 2014), há, nessa modalidade educativa, a existência de diferentes sujeitos que necessitam de diferentes formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos. Como exemplo, elencam-se os estudantes com deficiência, indicando, como meio de atendimento, a EJA-Interventiva.

A EJA-Interventiva é um programa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Ela é oferecida aos estudantes jovens e adultos, a partir de 15 anos de idade, oriundos de centros de ensino especial e de classes inclusivas de escolas regulares, com diagnóstico de deficiência intelectual (DI) e de Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), de acordo com as seguintes diretrizes:

As turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) são uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial que objetiva atender, exclusivamente, aos estudantes com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou deficiência intelectual, com ou sem associação de outras deficiências (DISTRITO, 2014, p. 46).

São estudantes que não se adaptaram às classes escolares regulares ou não desenvolveram habilidades acadêmicas e sociais. Para deixar a leitura do texto mais fluída, utilizaremos, de agora em diante, o termo “estudantes da EJA-Interventiva”, para nos referirmos ao público foco da nossa pesquisa.

Durante o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas turmas regulares e principalmente com a criação das turmas da EJA-Interventiva, observei que houve uma grande mobilização dos gestores para adequação estrutural do espaço escolar, como a aquisição de

materiais didáticos específicos para atendimento especializado destes estudantes. Porém, a mesma preocupação não foi observada em relação à formação humana para recebê-los.

Com a chegada desse novo grupo de estudantes da EJA-Interventiva, percebi mudanças tanto no corpo docente como discente. Em relação ao corpo docente, foi possível notar que, mesmo sendo considerada uma escola inclusiva, há atitudes de resistência por parte dos professores que, em geral, não assumem essas turmas quando lhes é arbitrado o direito de escolha, de acordo com a portaria 470/2019 SEEDF. Em virtude disso, essas turmas têm sido assumidas por professores temporários.

Entre o corpo discente das turmas regulares, é possível identificar atitudes de intolerância, discriminação e violência simbólica, como a prática de *bullying*, por exemplo. Como agravante ainda, pode-se citar a inadequação curricular, aumento da demanda na sala de recursos, mudança na dinâmica escolar. A relação escola e família é dificultada pela localização da escola em relação à residência dos estudantes. Ademais, processos violentos dentro e fora da escola atrapalham o cotidiano escolar e geram tensões principalmente entre os estudantes da EJA-Interventiva.

Esses pontos mencionados remetem à compreensão da necessidade de nos aprofundarmos nessas questões, investigando as implicações de um processo de política de educação inclusiva para estudantes da EJA-Interventiva. Do meu ponto de vista, quando se prioriza apenas o cumprimento de aspectos legais, acaba-se excluindo ou minimizando o caráter humano dessas ações, comprometendo, dessa forma, a qualidade do processo de interação interrelacional.

Nessa perspectiva, acredito em que a inclusão escolar de estudantes da EJA-Interventiva na Educação de Jovens e Adultos, apesar de representar um grande avanço social, vem acontecendo de forma pouco reflexiva na prática. Portanto, construir inteligibilidade sobre a subjetividade social da escola no que se refere à inclusão, de modo a ampliar as discussões sobre a complexidade imbricada no fenômeno da inclusão educacional do estudante da EJA-Interventiva, foi o que me motivou a desenvolver a pesquisa no curso de mestrado.

Em minha visão, o estudo sobre a inclusão de estudantes da EJA-Interventiva transita em dois pontos distintos, igualmente importantes: o primeiro, de teor institucional-legal, garante o direito à inclusão e educação especializada, por meio de leis e políticas públicas; o segundo refere-se à qualidade das relações humanas estabelecidas no espaço educacional, nas quais se apresentam, de forma imbricada, subjetividades constituídas e constituintes de

diferentes configurações subjetivas que emergem nas relações formais e informais mantidas entre as pessoas que convivem na escola e que se desdobram no modo como cada indivíduo – professor ou estudante – vivenciará a experiência da inclusão. Disso, surgem os seguintes questionamentos: **como os atores escolares – professores, gestores, profissionais administrativos e estudantes – vivenciam o processo de inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva? Que possível relação se estabelece entre a subjetividade social da escola e a inclusão educacional do estudante adulto com deficiência? Que perspectivas geram?**

Partindo dessas questões e buscando avançar em novas construções, o trabalho teve por objetivo geral compreender aspectos da subjetividade social da escola, constituídos em relação à inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva. Enquanto objetivos específicos, seguem quatro propostas: 1) compreender como elementos da subjetividade individual participam no processo de inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva; 2) compreender aspectos dificultadores e facilitadores da inclusão educacional dos estudantes da EJA-Interventiva; 3) gerar visibilidade de processos subjetivos imbricados no fenômeno de inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva; 4) refletir sobre os desafios concretos a serem enfrentados ante a inclusão escolar dos estudantes da EJA-Interventiva.

A adoção da Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 2002, 2003, 2017) justifica-se por sua perspectiva cultural e histórica. Compreende-se que a proposição teórica de González Rey tem favorecido pesquisas em ciências sociais e afins voltadas para a Educação, como modelo apropriado para compreensão de aspectos subjetivos, tanto no campo da subjetividade social¹ quanto da subjetividade individual². Esses âmbitos relacionam-se ao fenômeno da inclusão escolar do estudante adulto com deficiência, a partir da qualidade das relações sociais estabelecidas dentro do contexto educacional e dos seus possíveis desdobramentos como favorecedores ou dificultadores do processo de inclusão educacional.

Nesse sentido, destaca-se o caráter complexo dos estudos voltados para Teoria da Subjetividade, que possibilitam ampliar as reflexões sobre diferentes temáticas. Nesse estudo,

1 A subjetividade social à luz da Teoria da Subjetividade é um sistema integral de configurações subjetivas, sociais e individuais que se articulam em diferentes níveis da vida social, atravessado pela cultura, implicado-se de forma diferenciada nas diferentes instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

2 A subjetividade individual se refere aos processos de produção e organização de sentidos subjetivos, entendidos enquanto produções simbólico-emocionais geradas nas vivências dos indivíduos em diferentes espaços sociais de maneira singular. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Esses conceitos serão aprofundados no capítulo três desse estudo

por exemplo, importam os aspectos da subjetividade social, constituídos em relação à inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva.

Um outro aspecto essencial da teoria é a compreensão da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, em um sistema complexo, no qual os dois imbricam-se em um processo singular que atravessa as formas atuais de organização, tanto do social como do individual, e rompe com a dicotomia existente entre indivíduo e sociedade. Entre a subjetividade social e individual, não existe uma externalidade, existe uma relação de inter-relação. Logo, uma está configurada na outra.

A Teoria da Subjetividade gera novas vias de inteligibilidade, novas possibilidades de enxergar teoricamente fenômenos humanos, até então impossíveis de serem vistos, em distintos campos e epistemologias de investigação. O valor da teoria como referencial é avançar nas discussões de perspectivas individualistas, sociologizantes e determinísticas, enfatizando a unidade entre pesquisa, epistemologia e método.

O estudo de Gonçalves, Bueno e Meletti (2014), pautado na pedagogia crítica e seus fundamentos, analisou as matrículas de estudantes com deficiência na EJA, na educação do campo, a partir de indicadores sociais. Os resultados mostraram: um alto índice de estudantes com deficiência nas séries iniciais da EJA, uma concentração de matrículas de estudantes com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados, um alto percentual de matrículas de estudantes com deficiência intelectual nessa modalidade, a juvenilização e o surgimento da EJA Especial. O estudo concluiu que a Educação Especial em interface com a EJA e com a Educação do Campo encontra-se em processo de construção. Há, ainda, uma carência de estudos na área que favoreça avançar nesse processo.

A pesquisa de Dantas (2012) investigou as concepções de professores e estudantes sobre aspectos que se apresentam nos processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA e que repercutem nas configurações de inclusão dessas pessoas nessa modalidade educacional. A autora constatou o desconhecimento, o preconceito e a negatividade nas concepções expressas pelos participantes, por meio da análise de questionários, sobre a inclusão na EJA e sobre os estudantes com deficiência. Para a autora, esses fatores destacam-se como condição definidora de limites e dificuldades educacionais enfrentados por estudantes e professores, restringindo as possibilidades de convívio social.

Além desses estudos, outros autores como Araújo (2013), Souza (2013), Lima (2015), Cuevas (2015), Freitas (2010), Freitas e Campos (2014) e Botti (2016) têm se dedicado a estudar a EJA em interface com a Educação especial. São reconhecidamente trabalhos de

grande relevância para esse público. Todavia, estão pautados em análises basicamente quantitativas de dados numérico-estatísticos que não estudam o fenômeno da inclusão de forma integrada, fragmentando as discussões a questões pré-determinadas. Desse modo, aspectos subjetivos imbricados ao fenômeno da inclusão não emergem de forma explícita em um plano meramente interativo.

O problema não se esgota nos estudos que apontam para análises das diferenças numéricas e sua significação estatística, nem como explicação simplista de relação entre causa e efeito. Nesse sentido, faz-se necessária a articulação dialógica e dialética de um conjunto de aspectos não observáveis diretamente – a subjetividade social e individual – que perpassam a experiência vivencial das pessoas com deficiência, matriculadas em classes especiais da EJA-Interventiva, e aqueles com os quais elas se relacionam.

González Rey e Mitjans Martínez (2017) definem subjetividade como um sistema simbólico-emocional configuracional, organizado por produções subjetivas articuladas em diversos contextos e momentos da vida humana, integrando simultaneamente e de modo uno o individual e o social de forma complexa e dinâmica, em cuja relação o individual e o social influenciam-se recursivamente. Segundo González Rey (2017, p. 22)

A subjetividade humana é inseparável do mundo simbólico da cultura dentro da qual ela emerge, mas ela não se reduz nem à linguagem, nem ao texto, nem ao discurso, atravessando todas essas esferas num processo em que as produções simbólicas socialmente geradas se configuram subjetivamente nos atores sociais e individuais da vida social.

Nessa compreensão, a subjetividade especifica um processo humano qualitativamente diferenciado dentro da cultura, superando a definição vaga e fragmentada da psique humana (intelecto, afeto, pensamento, fala etc.), orientada à adaptação, à assimilação e à sobrevivência. Desse ponto de vista, a subjetividade relaciona-se à possibilidade humana permanente de criar realidades culturais, em que diferentes formas de subjetivação são constantemente produzidas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Para produção de inteligibilidade de aspectos configuracionais da subjetividade, que se imbricam aos fenômenos sociais, González Rey criou categorias teóricas, a saber: **sentido subjetivo**, **configurações subjetivas**, **subjetividade individual**, **subjetividade social**, **sujeito** e **agente**. Essas categorias formam o conjunto conceitual da Teoria da Subjetividade e destacam o caráter aberto e processual da teoria, orientando a compreensão e elaboração de

modelos teóricos, que possibilitem acompanhar a complexidade da subjetividade humana. (SOUZA; TORRES, 2019).

Nesse estudo, destacamos a categoria da subjetividade social que, em articulação com as outras categorias da Teoria da Subjetividade, possibilitaram ampliar a compreensão de processos subjetivos individuais e sociais relacionados ao fenômeno da inclusão educacional dos estudantes da EJA-Interventiva. A base teórica adotada nesse estudo entende que a subjetividade social não se restringe a questões externas e aos processos imediatos de relação das pessoas, mas se configura subjetivamente, tanto em nível social – nos locais onde a ação acontece – como em nível individual – que caracteriza as diferentes formas de participação nessa ação social – como processo de unidade.

Nessa perspectiva, a inclusão educacional é um fenômeno que não pode ser entendido como um conhecimento único, sob uma visão fragmentada dos estudantes, mas como um sistema relacional de múltiplas configurações simbólicas sociais/individuais. Assim, todos os processos socialmente instituídos foram gerados histórico-socialmente dentro da cultura e implicaram uma ação subjetivamente comprometida de diferentes grupos, indivíduos e instituições. Portanto, as formas de subjetividade social não existirão como aspectos separados, mas como configurações subjetivas sociais em que cada processo que as integram é parte orgânica do funcionamento dela.

Compreende-se, assim, que o estudo da subjetividade tem valor heurístico por possibilitar revelar a policromia do humano e, portanto, importantes implicações para o resgate da subjetividade como aspecto essencial de todos os processos humanos, muitos dos quais são excluídos ou preteridos nos ambientes institucionais, ao se rotularem as diferenças como anormalidade ou patologia (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Segundo Goulart (2019, p. 21):

O conceito de subjetividade tem valor para tornar visíveis as vozes e os posicionamentos dos indivíduos dentro dos sistemas normativos da vida social, em vez de considerá-los vítimas de uma lógica mais ampla contra a qual pouco podem fazer. Evita-se, assim, a tentação colonizadora de assumir o lugar de “especialista da crítica”, que se dão o direito de falar em nome dos outros.

Para orientar a organização do trabalho, consideramos relevante descrever que o estudo foi construído em 5 capítulos. O primeiro destina-se a desenvolver uma breve revisão

de literatura, além de abordar a Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva histórica de aprofundamento sobre essa modalidade e sobre as questões sociais implicadas.

No segundo capítulo, abordamos a temática da inclusão, buscando esclarecer o que é inclusão, por meio do resgate desse conceito a partir da visão dos direitos humanos. Trazemos para discussão o paradoxo inclusão/exclusão e apresentamos alguns avanços no marco legal dessa política.

O terceiro capítulo apresenta a Teoria da Subjetividade, relatando como ela foi se constituindo a partir de González Rey (1997, 2003, 2007, 2017), com uma breve explanação sobre suas categorias e o valor heurístico dessa teoria para a pesquisa em questão. Nesse momento, damos maior ênfase na categoria da subjetividade social, que é o objeto do nosso estudo.

Expressam-se, no quarto capítulo, a Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa, como referencial epistemológico e metodológico que norteou este estudo. Em seguida, apresenta-se o processo metodológico que gerou o estudo, explicitando o local da pesquisa, cenário social, participantes, instrumentos e descrição das atividades em campo.

No quinto capítulo, trazemos a construção da informação com as análises e as construções interpretativas sobre o problema de como professores e equipe gestora configuram subjetivamente o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na EJA, analisando as construções sobre os elementos da subjetividade social e as subjetividades individuais implicadas no processo de inclusão. Finalizamos o estudo com a análise das construções das informações e considerações finais de pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): INCLUSÃO SOCIAL EM FOCO

Neste capítulo, apresentamos contribuições de outros autores sobre o tema de nosso estudo. Destaca-se a trajetória histórico-legal da Educação de Jovens e Adultos brasileira e suas implicações no contexto atual. Também, considera-se a implantação de políticas de inclusão de pessoas com deficiência intelectual e transtorno global de desenvolvimento em uma classe especial – EJA-Interventiva – em uma interface entre a EJA e a Educação Especial. Por fim, verifica-se como essa classe especial configura-se no contexto escolar.

2.1 Levantamento de Referencial Teórico

Ao realizarmos a revisão bibliográfica nas bases de dados dos Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no recorte temporal de 2008 até 2019, observou-se que há poucos trabalhos que abordam a interface entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Os trabalhos geralmente estão focados em um ou outro aspecto. Ao buscarmos estudos realizados sobre a “Educação de jovens e adultos especial”, com o intuito de verificar os avanços e as lacunas existentes, encontramos onze trabalhos, entre teses e dissertações, que abordam a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, apontando a emergência do tema entre os pesquisadores da educação.

A Educação de Jovens e Adultos-EJA e a Educação Especial-EE são modalidades de ensino marcadas por similitudes históricas de negação ao direito educacional. Ultimamente, são áreas que vêm se aproximando com expectativas e desafios. Por ser algo relativamente recente, não há, ainda, um número expressivo de estudos sobre as interfaces da EJA com a EE.

Assim, como justificativa acadêmica, essa pesquisa torna-se pertinente pela carência de investigação sobre o tema de inclusão do estudante com deficiência intelectual na EJA-Interventiva, sob perspectiva da subjetividade, como processo favorecedor de constituição dos espaços inter-relacionais.

A interface entre EJA e EE está presente na legislação (BRASIL, 1996, 2008) e tem se revelado por meio dos indicadores educacionais que apresentam uma ampliação do atendimento aos estudantes público-alvo da EE na EJA, inclusive em classes e instituições especiais (SOUSA, 2013; HAAS, 2015; GONÇALVES; BUENO; MELETTI, 2015).

A EJA para pessoas com deficiência como um direito foi analisado por Freitas (2010) a partir da legislação nacional e dos principais programas e projetos adotados pelo município de São Paulo, a fim de garantir o direito à EJA após a Constituição Federal de 1988. O autor constatou que muitos jovens e adultos com deficiência permanecem invisíveis para esses programas e políticas públicas. Também, percebeu que não há, sequer, uma articulação entre as políticas das áreas da EJA e da EE. Afirma, ainda, que há um longo caminho a ser percorrido até que ocorra, de fato, uma educação de qualidade para os estudantes com deficiência na EJA.

Ao investigar sobre as concepções de professores e estudantes sobre questões que se apresentam nos processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA e sobre como essas concepções são repercutidas nas ações de inclusão, Dantas (2012) constatou o desconhecimento, o preconceito e a negatividade nas concepções expressas pelos participantes em relação à inclusão na EJA e aos estudantes com deficiência. Essa postura constitui-se, dessarte, em fatores limitantes para o desenvolvimento de ações efetivas e demonstra as dificuldades educacionais enfrentadas por estudantes e professores, restringindo inclusão à possibilidade de convívio social.

No estudo de Araújo (2013), foi analisado como a escola de ensino fundamental vem incluindo estudantes com deficiência na EJA. Os resultados mostraram um paradoxo entre a determinação legal, isto é, o estabelecido nas políticas educacionais com a prática nas escolas, em que, por exemplo, o atendimento educacional especializado não está priorizado para jovens e adultos com deficiência.

Souza (2013) constatou que é crescente o número de estudantes com deficiência matriculados na EJA, demonstrando que essa modalidade tornou-se um espaço de inserção para aqueles que foram excluídos do ensino regular. Além de analisar o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, o autor investigou os tipos de deficiência existentes nas instituições que atendem a esse público. Chega-se à conclusão da existência de um desequilíbrio entre as políticas inclusivas e as políticas da EJA, reforçadas pelo surgimento de práticas que não contemplam as necessidades dos estudantes.

Gonçalves (2015) analisou as matrículas de estudantes com deficiência na EJA no Brasil. Ele mostra em seus resultados: um grande número de estudantes com deficiência nas séries iniciais da EJA; uma concentração de matrículas de estudantes com deficiência física e/ou intelectual em espaços segregados; um elevado número de matrículas de estudantes com

deficiência intelectual na EJA a partir dos quinze anos; a juvenilização e o surgimento da EJA Especial.

Lima (2015), ao desenvolver a sua pesquisa em um município do interior paulista, entre os anos de 2011 e 2013, identificou o perfil dos estudantes com deficiência atendidos na EJA, descrevendo as práticas pedagógicas desenvolvidas com esses estudantes. Seus resultados indicaram a predominância de mulheres e idosos na EJA. Assim como Sousa (2013), a autora identificou uma ampliação das matrículas de estudantes com deficiência na EJA, sobretudo, por jovens do sexo masculino, tendo destaque a deficiência intelectual.

Analisando a interrelação entre a EJA e a EE, na perspectiva do direito à Educação, a partir das políticas públicas, Freitas (2015) destaca entre os principais desafios a serem enfrentados em relação à EJA: a evasão escolar, mudança no tratamento infantilizado destinado aos estudantes com deficiência inseridos na EJA e a necessidade de promoção de melhorias nos atendimentos e na qualidade das escolas.

Botti (2016), ao estudar como se configuram as interfaces da EJA e da EE em escolas da rede estadual de ensino do município de Colatina, no Espírito Santo, revela que a efetivação do direito à educação está sendo produzida pelo protagonismo dos atores escolares, por meio de diferentes vivências e saberes, e não pela política implementada.

O grupo de estudos apresentado evidenciou, também, a não efetivação do direito à educação, as trajetórias escolares interrompidas com o retorno à EJA, o atendimento educacional especializado que não contempla os estudantes da EJA, a precária formação docente e políticas públicas que invisibilizam os jovens e adultos públicos-alvo da EE na EJA.

Os dados apresentados, por si só, já justificariam a relevância social desta dissertação, pois colocam em evidência a questão social da exclusão e abrem a discussão para a busca de caminhos que contribuam para a inclusão não somente escolar, como social dessas pessoas. Os trabalhos possibilitam tensionamento sobre a questão da exclusão escolar para que emergam ações para construção de uma escola mais justa, que atenda às necessidades dos estudantes, sobretudo, os estudantes da EJA-Interventiva, superando as práticas discriminatórias e excludentes.

O próximo tópico abordará a trajetória da Educação de Jovens e Adultos até a entrada dos estudantes da EJA-Interventiva da modalidade inclusiva no ensino regular do Distrito Federal. Ademais, verificam-se os desdobramentos da organização escolar para o atendimento desse público.

2.2 A trajetória histórica da EJA no Brasil e no Distrito Federal

A educação de adultos começa a se destacar no cenário educacional brasileiro a partir do ano de 1930, quando o país é marcado pela estruturação urbano-industrial, configurando uma nova maneira da acumulação capitalista no país. Essa transformação exige formação, qualificação e diversificação da força de trabalho, de modo que coube à elite brasileira “permitir” patamares mínimos de educação a todos, sem colocar em risco, entretanto, o controle ideológico e o nível de exploração exercidos sobre a classe trabalhadora.

De acordo com os estudos de Vanilda Paiva (1987), sob as bases do Estado Novo (1937-1945), foram institucionalizadas leis de ensino, decretadas pela Reforma Capanema, no início de 1940. Nesse momento, configurou-se uma política educacional dualista que reduziu, ao limite das primeiras letras, a trajetória escolar dos trabalhadores e de seus filhos, atendendo precariamente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional.

Essa Educação Básica era complementada por um ensino profissionalizante paralelo (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC), dirigido por empresários, que atribuíram a si a função de formação técnico política da classe operária envolvida no mercado de trabalho. No fim do Estado Novo, as exigências educacionais são reconfiguradas, tendo como principal objetivo elevar o contingente eleitoral e preparar a mão de obra para o mercado industrial em crescimento. Desse modo, o Estado viu-se na incumbência de implantar políticas de âmbito nacional para atender à educação de adultos. Destarte, aos excluídos do sistema regular de ensino e do sistema educacional paralelo de ensino profissionalizante, restavam as campanhas de alfabetização em massa que ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960.

Os movimentos sociais organizados durante os períodos iniciais de implementação de políticas públicas para alfabetização de adultos, associados à grande mobilização pelo desenvolvimento do país, entre o final da década de 50 e o início de 60, marcaram uma fase de afirmação da identidade nacional, impulsionado pela ideia de modernização do país. Logo, disseminou-se uma onda de otimismo e esperança muito forte. Entretanto, existia uma contradição nessa propaganda de modernidade, pois havia, no país, uma população adulta formada por aproximadamente 40% de pessoas analfabetas ou semianalfabetas (BRASIL, 2003).

Em 1958, aconteceu no Rio de Janeiro o 2º Congresso de Educação de Adultos, em que se discutiram os problemas relacionados à alfabetização de adultos, o que gerou a primeira mudança do conceito de analfabetismo e da concepção de alfabetização, tal como assumida posteriormente pelos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960, especialmente, pelo próprio Paulo Freire.

Desse modo, a educação de adultos, na década de 60, foi marcada por duas concepções. A primeira pautada na ideia de educação popular, cujo foco ia além da alfabetização de adultos. Buscavam-se, assim, a educação emancipatória e a formação crítica dos sujeitos. Nela, envolveram-se vários movimentos sociais de educação popular, a saber: “Movimento de Educação de Base” (CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE) e Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Esses movimentos reconheciam e valorizavam o saber e a cultura popular, em que afirmavam que a pessoa não alfabetizada era produtora de conhecimento.

Uma segunda concepção, entendida como educação funcional, teve como objetivo o treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto desenvolvimentista da época. Era oferecida por instituições oficiais, baseada em um processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para fins específicos, como a realização de tarefas cotidianas, do contexto profissional e da convivência social. A educação funcional delega à alfabetização um caráter instrumental de modo que o ensino da leitura e da escrita está vinculado ao desenvolvimento de capacidades voltadas à vida adulta para a realização de tarefas cotidianas, em âmbito de profissão e de convivência comunitária como, por exemplo, ler o letreiro de um ônibus, executar uma receita culinária, votar, entre outras atividades.

Freire (1996) faz uma crítica à educação funcional que ele, metaforicamente, denomina de “bancária”. Segundo ele, a educação “bancária” estabelece uma relação vertical entre o educador e o educando. O educador é o sujeito que detém o conhecimento, pensa e prescreve, enquanto o educando é o objeto que recebe o conhecimento, é pensado e segue a prescrição. O educador “bancário” faz “depósitos” nos educandos; estes, passivamente, recebem-nos. Tal concepção de educação tem como propósito, intencional ou impremeditado, a formação de indivíduos acomodados e não questionadores, que se submetem à estrutura de poder vigente. É o rebanho que, como uma massa homogênea, não projeta, não transforma, não almeja ser mais.

Paulo Freire é reconhecido como um dos pensadores mais notáveis na História da Pedagogia mundial, exercendo forte influência no movimento chamado pedagogia crítica, em

que fundamentou a sua práxis pedagógica, na crença de que o educando aprenderia os conhecimentos sistematizados fazendo uso de uma prática dialética com a realidade. Sua base epistêmica tem influências no humanismo cristão e no marxismo dialético. Freire defende a educação como um ato político, necessário para o desenvolvimento de uma consciência crítica fundamental para uma prática libertária e emancipatória do cidadão. Conforme afirma Gadotti (1997): “no pensamento de Paulo Freire, tanto os estudantes quanto os professores são transformados em pesquisadores críticos. Os estudantes não são uma lata vazia para ser enchida pelo professor”.

A educação popular proposta por Freire (1994) baseia-se na concepção de educação libertadora ou problematizadora, em que seja necessário ensinar o adulto a ler seu próprio mundo, respeitando, assim, seus conhecimentos e sua própria cultura. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1994, p. 42). A educação proposta por Freire abre espaço para o diálogo, a comunicação, o levantamento de problemas, o questionamento e a reflexão sobre o estado atual de coisas. Acima de tudo, busca-se a transformação.

Dessa maneira, Freire percebe o ser humano em uma relação dinâmica com a natureza e com a cultura, o que nos permite fazer aproximações com as concepções da Teoria da Subjetividade, que compreende o homem no tecer de suas relações com e na cultura. Ou seja, o indivíduo constitui-se singularmente e, ao mesmo tempo, é constituidor de cultura.

Para Freire, o homem deve ser compreendido nas suas relações com o meio social. Ele se preocupa com o homem em seu contexto próprio que é vivenciado de forma singular. Desse modo, a educação deveria contemplar a vivência, as aprendizagens no viver a vida. Portanto, exige-se uma posição crítica do indivíduo.

Freire afirmava que o maior objetivo da educação deveria ser conscientizar o estudante, principalmente aquele menos favorecido, a vencer o analfabetismo político e simultaneamente ler o seu mundo a partir da sua experiência, de sua cultura, de sua história.

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 30).

Em vista disso, a educação emancipadora foi a bandeira de Freire, e suas ideias foram se difundindo nos movimentos de cultura popular, avançando por todo país. Esse movimento, como as demais iniciativas da sociedade civil, tinha como base de suas ações a transformação social.

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947, e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização. O projeto-piloto foi aplicado em Brasília por meio de círculos de cultura.

Com o golpe militar de 1964 e a queda do governo João Goulart, houve a abrupta interrupção do projeto de Educação emancipatória de Freire. Conforme afirma Teixeira (2014), houve uma paralisação completa, por dois anos, de qualquer ação do Governo Federal no âmbito da alfabetização de adultos. Foi necessária a intervenção da ONU e da Unesco para chamarem a atenção do governo, que só em 1966 passou a apoiar a Cruzada ABC de Alfabetização e, em 1967, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Em 1967, o governo militar criou, mediante a Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando a “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” (BRASIL, 1967). Foi um modelo de educação adotado até a década de 1980, atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação.

De acordo com Pereira e Pereira (2010), o MOBREAL tinha como objetivos políticos o silenciamento dos movimentos de Educação popular, fazendo restrições claras à concepção político-filosófica de Paulo Freire. Esse movimento estimulava o individualismo e a adaptação à vida moderna, enfatizando a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso e tentando afastar a possibilidade de resistência ao modelo instalado. Sob essa perspectiva, houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, reforçando a ideia de que, para educar uma pessoa adulta, era necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico.

Fávero (2009) destaca que o MOBREAL foi a campanha de alfabetização com maior investimento financeiro executada no país, pois seus recursos provinham da transferência voluntária de 1% do imposto de renda devido por empresas e 24% da renda líquida da loteria esportiva. Todavia, não teve resultados satisfatórios: houve muitas críticas ao programa, entre

elas, a manipulação de resultados, seja em relação à alfabetização, seja em relação ao impacto de outras formas de ação do movimento, além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo.

Outra ação do Governo Militar (1964-1985) foi a criação de um sistema de ensino supletivo paralelo ao sistema de Ensino Regular, regulamentado pela Lei nº 5.692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus. Essa lei, embora regulamentasse o ensino supletivo, não legislava sobre a obrigação do Estado de implementar esse atendimento àqueles que não estudaram em idade apropriada. O Ensino Supletivo, nesse período, configurou-se em um subsistema do Ensino Regular. O Parecer 699/72 do Conselho Nacional de Educação (CNE) destaca quatro funções do ensino supletivo:

a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização); a aprendizagem e a qualificação (BRASIL, 2000, p. 20).

Nessa perspectiva, o que prevaleceu durante a existência do Ensino Supletivo foi a suplência ofertada pelos entes federativos com o objetivo de alfabetização, em grande parte por meio de campanhas e nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, como forma de correção de fluxo do sistema escolar. Com o final do Regime Militar e o resgate da democracia, ocorreram mudanças estruturais nas políticas públicas do país e, mais notadamente, no campo da Educação e da Cultura. Este foi um período de mudanças que culminou com a Constituinte e a promulgação da Constituição Federal de 1988 que demarca avanço do ponto de vista normativo ao ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica independentemente da idade.

De acordo com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, “[o] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...)”. Vieira (2016) afirma que, embora a Constituição Federal de 1988 tenha ampliado o direito à educação e, concomitantemente, tenha existido um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como base para a participação cidadã em uma sociedade democrática, o dever do Estado não foi cumprido na prática. Ainda segundo a autora, isso ocorreu porque, ao longo de 1990, a educação de jovens e adultos ocupou lugar

marginal na reforma educacional, subordinada às prescrições neoliberais do Estado e na restrição do gasto público.

A nova lei de diretrizes e bases da Educação, promulgada em 1996, começa a ser elaborada, simultaneamente, no bojo da elaboração e aprovação da Constituição de 1998. Esses avanços são fruto de uma discussão profícua com a sociedade e com movimentos sociais.

Em 1990, o Brasil assumiu compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia. Essa declaração definiu novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando a uma sociedade mais humana e mais justa. Por conseguinte, gera-se um impacto no plano formal, como o plano decenal de educação elaborado no governo Itamar. Na prática, porém, teve poucas repercussões.

A lei surge para educação de jovens e adultos e para os estudantes da educação especial como avanço social. A EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, e o termo “Educação de Jovens e Adultos” substitui o que, na Lei nº. 5.692/71, era chamado de “Ensino Supletivo”. Segundo Soares (2002, p. 12),

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação.

Reconhecemos que houve avanço da LDB com a inclusão da EJA como modalidade da educação básica. A concepção de suplência, porém, ainda subsiste quando se mantêm os cursos e exames supletivos como mecanismo de aligeiramento da conclusão da educação básica conforme previsto no artigo 38 desta legislação.

A organização do sistema educacional brasileiro passou a ser considerado em dois níveis: a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e o ensino superior. Sob essa perspectiva de educação para todos, a LDBEN 9394/96 prevê que a educação de jovens e adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria, constituindo um instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Os seus artigos 37 e 38

explicitarão que ela deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

No processo de regulamentação da LDB, o conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA por meio do parecer CNE/CEB 011/2000, que traz a concepção de oferta da EJA enquanto dívida social. Logo, não pode ser uma proposta de aceleração dos tempos dos indivíduos, nem como compensação de educação como suprimento de escolarização perdida, nem o enxugamento dos conteúdos. Dessa forma, considera-se a questão do direito e da formação humana. Todavia, apesar do aparato legal, segundo relatório da UNESCO (2010, p. 29), “existem grandes lacunas entre a legislação, a política e a implementação, com pouca articulação entre a formulação de política e a prática”.

Em 1997, destaca-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA –, realizada em Hamburgo. A conferência objetivou apresentar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e construir os compromissos regionais, em uma perspectiva de educação ao longo da vida. Buscava-se, dessa maneira, facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, além de promover uma cultura de paz embasada nas concepções de liberdade, justiça e respeito mútuo. Além disso, procurava construir uma relação dialógica entre educação formal e não-formal, reafirmando a importância e a necessidade da EJA para todos.

Nessa conferência, foi construída a Declaração de Hamburgo, que traz, entre as suas recomendações, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e discriminação, por meio de uma educação intercultural, promovendo a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade. Ela deve, portanto, ser fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo.

Em 2008, é lançada a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008). Nessa proposta, as modalidades de educação de jovens e adultos e de educação profissional apresentam-se como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização e formação para a inserção no mundo do trabalho, além de efetiva participação social das pessoas com deficiência.

Essa política orienta os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular. Dado o seu caráter complementar e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, a Política visa

a atender aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e define a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino. Com o advento dessa política, a interface entre a EJA e a Educação Especial tornou-se uma realidade crescente.

Para alcançar os objetivos e buscando a melhoria nas condições e na qualidade da EJA, foram apresentadas como proposta, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), a elaboração e a implementação de um currículo flexível, diversificado e participativo. Nesse viés, desejou-se que fosse constituído a partir das necessidades e dos interesses dos indivíduos, considerando sua realidade sociocultural, científica e tecnológica, reconhecendo o seu saber. Garante-se, portanto, a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência que incentivam educadores e estudantes a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados. São destaques: a produção de material didático, a utilização dos meios de comunicação de massa, a promoção da aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos indivíduos envolvidos na educação de jovens e adultos.

2.2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal

As primeiras experiências de Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, em especial a alfabetização de jovens e adultos, confundem-se com a própria história da criação da Universidade de Brasília, que participou da organização e implantação do projeto-piloto dos círculos de cultura no Distrito Federal. Os primeiros círculos de cultura foram formados no Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Gama e Sobradinho. Registros mostram que Paulo Freire teve presença marcante em Brasília-DF como Coordenador do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), durante o governo de João Goulart (1961-1964). Acompanhando a implantação desse projeto-piloto de alfabetização de adultos, Freire verificou a pertinência da adoção do modelo em âmbito nacional (RÊSES; VIEIRA; REIS, 2012).

Paulo Freire, ao coordenar a implantação dos círculos de cultura no DF, deixa claro sua preocupação de que o indivíduo vivencie, de forma singular, suas experiências em seu contexto próprio. Para ele, a educação não pode ser desligada da vida dos indivíduos, que têm em si um mundo real e que, por isso mesmo, exige uma atitude crítica deles.

Quando Freire traz a compreensão de que o homem relaciona-se com e no social e de que essa relação é produtora de conhecimento, ele nos possibilita fazer aproximações com o conceito de cultura, o que envolve entender o homem na trama de interrelações que se estabelece com esse mundo, constituindo-se e, ao mesmo tempo, sendo constituidor de cultura.

Freire (1996) defende o não determinismo do indivíduo, que é capaz de emancipar-se a partir de sua conscientização. O indivíduo, para Freire, é um ser de relações, que se afirma como ser de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como dialogal e crítico. Mas essa “vocação ontológica de ser sujeito” esbarra em uma realidade social que a contradiz, já que, às forças dominantes, interessa manter a maioria dos homens em situação de alienação e dominação.

Segundo Muniz e Almeida (2013), ainda que se considerem seus diferentes objetos de estudo, seja o da subjetividade para González Rey, seja o da educação como ato político para Freire, os dois autores parecem concordar com a necessidade da superação da educação baseada na simples transferência de conhecimentos e de valores para os estudantes. Para González Rey, o processo educativo torna-se mais significativo quando é orientado ao reconhecimento da singularidade da produção subjetiva individual e social envolvida em sua construção, de modo a gerar espaços sociais favorecedores da condição de sujeito. Dessa forma, o processo educativo relaciona-se ao exercício da crítica, do pensamento autoral, de formas autênticas e reflexivas de se posicionar. O autor, nos últimos anos, foi enfático na defesa de uma educação orientada ao desenvolvimento subjetivo.

Assim, educar é buscar o desenvolvimento de pessoas pró ativas, críticas e criativas, em contínua atenção às produções subjetivas dos atores escolares, bem como ao desenvolvimento de recursos que favoreçam a emergência de suas condições de sujeito. Tanto para Freire como para González Rey, educar implica possibilitar o pensar autêntico do educando.

Segundo Rêses (2017), com a redemocratização, pós-golpe militar, o movimento de EJA no DF é impulsionado com experiências em diferentes locais do Distrito Federal, que contaram com a participação de mestrandos/as da Faculdade de Educação (FE/UnB) e do Decanato de Extensão (DEX/UnB). Foram constituídos diferentes projetos: Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) em 1987; Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho (CEPACS) em 1988; Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (CEPAFRE) em 1989, e

a constituição do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal e Entorno (GTPA/DF) em 1989, que permanece ativo até os dias atuais como espaço de articulação dos mais diversos grupos comprometidos com a educação de jovens e adultos no DF e Entorno. O GTPA/DF integra o Fórum EJA/DF ao movimento nacional dos Fóruns estaduais e tem assumido um papel articulador político da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no Distrito Federal. Sua discussão e sua luta pela EJA têm como finalidade garantir o direito à educação a um público marcado pela exclusão.

De acordo com o currículo em movimento do Distrito Federal, a Secretaria de Educação dispõe a Educação de Jovens e Adultos correspondente ao Ensino Fundamental e Médio em unidades escolares no período noturno, sendo que, em algumas unidades, também é oferecido no diurno. A alfabetização de Jovens e Adultos é ofertada para pessoas acima de 15 anos; o correspondente ao Ensino Médio, para estudantes acima de 18 anos.

Quanto à localização, a oferta da EJA deverá obedecer aos critérios de territorialidade, de residência ou trabalho, consoante o artigo 225 da Lei Orgânica do Distrito Federal, atendendo à demanda declarada e à oferta da modalidade nos períodos diurno e noturno, assegurando as condições de acesso, permanência e êxito dos jovens e adultos no DF.

A modalidade deve ocupar-se de um currículo que atenda às concepções e propostas da Educação de Jovens e Adultos, voltadas à formação humana, que passam a entender quem são esses indivíduos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias (BRASIL, 2009, p. 28). Requer-se, pois, de um currículo que dialogue com as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa e que incorpore as especificidades e diversidades presentes no universo dessas pessoas, considerando suas origens, culturas, saberes, conhecimentos e projetos de vida. Ademais, ele deve contemplar toda diversidade representada pelos estudantes da EJA, um desafio que desdobra em atendimentos específicos de forma a garantir a todos o direito à educação. Assim, o currículo deve considerar o indivíduo em suas diversidades (CURRÍCULO..., DF, 2013). Dessa forma, atingir os interesses dos educandos de EJA com seus históricos de exclusão social é outro desafio que pode interferir na motivação dos estudantes em sala de aula por estarem iniciando ou recomeçando a escolarização na fase adulta.

O modo de ensinar na EJA requer a construção de mecanismos que favoreçam a relação dialógica entre as partes, considerando o que se ensina e o que se aprende e as necessidades reais do estudante, o respeito à autonomia de aprendizagem e às diferenças individuais que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes jovens e adultos no

processo educacional. Nesse sentido, a proposta pedagógica deve considerar as diversidades e o ritmo de aprendizagem do educando, bem como os saberes adquiridos na informalidade de suas experiências dentro e fora da escola e na prática do trabalho, criando espaços interativos, valorizando os seus progressos e promovendo a autoestima.

Segundo Paulo Freire (1966), é preciso sempre saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção. Ensinar, na visão do educador, exige disponibilidade para o diálogo, pois o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento da história (FREIRE, 1996).

Assim, a EJA tem por objetivo formar cidadãos capazes de lutar pelos seus direitos e de se apropriar dos conhecimentos organizados pela escola, para se aperfeiçoar no mundo do trabalho e nas práticas sociais. Procura-se conciliar as experiências vividas e suas relações sociais com as atividades produtivas, adquirindo embasamento para o enfrentamento de novas situações que ocorrem no dia a dia e de inevitáveis conflitos que se apresentam na sociedade contemporânea, na busca da cidadania e da formação de identidades ativas na sociedade.

2.3 A EJA e a inclusão educacional do estudante DI e TGD

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) foi ratificada pelo Brasil pelos Decretos 186/2008 e 6949/2009, cujo artigo 9º (BRASIL, 2009) afirma que:

a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação.

Para assegurar o direito de todos à educação, é regulamentada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece as orientações para Estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Todavia, para que a política fosse implementada, a partir das determinações contidas nos documentos que regulamentavam essa inclusão, exigiu-se a mobilização de gestores para adequação estrutural

do espaço escolar, com aquisição de materiais didáticos e específicos para atendimento especializado. Entretanto, fatores limitantes revelaram-se: a distribuição de recursos financeiros aquém do desejável e o pouco reconhecimento na discussão de questões específicas. Dentre essas questões, ressaltam-se as necessidades singulares dos estudantes com DI e TGD na EJA, a formação dos professores, o currículo, os procedimentos de ensino, dentre outros pontos de relevo, de modo que a inclusão ainda tem sido um processo em construção.

Nesse contexto, observa-se, nos estudos de Dantas (2012) e Araújo (2013), que não houve empenho em relação à formação humana para atender a esse público que ingressava na escola e que culminou em implicações como: resistência do grupo de professores em assumir essas turmas, intolerância dos estudantes do EJA regular com os estudantes com deficiência, inadequação curricular, organização de horários que não atendem às especificidades dos estudantes, aumento da demanda na sala de recursos, ocorrências de processos violentos contra esse público etc.

Ainda de acordo com Dantas (2012), as pessoas com deficiência intelectual fora da escola ou das instituições vivenciam situações de isolamento, desqualificação ou negação de seu papel de membros da família e da comunidade em que se inserem, pois estão em uma fase da vida em que os demais de sua faixa etária encontram-se exercendo atividades laborais, constituindo novas configurações familiares, novos papéis sociais, não existindo tempo para que a atenção devida lhes seja dirigida. Sobre isso, Ferreira (2009, p. 81) alerta-nos:

[...] a ausência física real das pessoas com deficiência nos vários espaços sociais, públicos e privados, impede interações e o estabelecimento dos laços indispensáveis para qualquer indivíduo se identificar e se tornar parte de um dado grupo. Ao mesmo tempo, a invisibilidade física das pessoas com deficiência não permite que a sociedade se familiarize com suas experiências de sucesso, fracasso, discriminação ou inclusão.

As propostas para a inclusão de adultos no processo de escolarização como forma de resgatar o direito à educação são marcantes. Porém, além da consolidação de propostas e diretrizes governamentais voltadas à Educação de Jovens e Adultos, é preciso considerar o fenômeno em si e entender as condições concretas de vida que o compõem. Considera-se relevante que se operem mudanças, além, logicamente da própria representação da inclusão escolar, nas seguintes direções: compreender a singularidade do contexto escolar, conceber a deficiência como uma construção social e não um fenômeno intrínseco ao sujeito, enxergar o

contexto escolar como um sistema social complexo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos³ que deles participam (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005).

É relevante considerar que a própria escola, no seu processo de institucionalização, pode favorecer a inclusão ou exclusão do estudante com deficiência, em virtude de concepções, crenças, representações e valores que nem sempre estão explícitas na fala dos atores, mas apresentam-se na subjetividade social da escola.

2.4 Diretrizes operacionais e a EJA-Interventiva

Em 2008, ao ser instituída a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI-MEC 2008), houve um crescimento no número de estudantes com deficiência em classes comuns em todas as modalidades da Educação. A política foi orientada por decretos e resoluções que auxiliam na efetivação dos compromissos estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Estes documentos são oriundos de demandas dos sistemas de ensino e da sociedade em geral. Ressalte-se que eles foram organizados para auxiliar e subsidiar discussões, ações e controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

No ano de 2015, é instituída a Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o objetivo de promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e educacional, assegurando, criando, desenvolvendo, implementando, incentivando, acompanhando e avaliando projetos pedagógicos que garantam o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Em consonância com estas políticas nacionais de educação, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresentou ações voltadas a subsidiar o sistema educacional

3 O conceito de sujeito, à luz da Teoria da Subjetividade, representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual as suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Essa categoria será aprofundada no item quatro deste estudo.

propiciando-lhe suportes necessários à efetivação de inclusão educacional e social de seus estudantes. Destarte, quando estes estudantes encontravam-se em situação de defasagem idade/série, a proposta era sua inserção na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASÍLIA, 2016).

O atendimento dos estudantes com diagnóstico de DI e TGD com 15 anos ou mais seguiu diferentes caminhos pelo Brasil, no Distrito Federal. Inicialmente os estudantes com diagnóstico de DI e TGD com 15 anos ou mais eram atendidos em classes especiais dentro das escolas regulares com a denominação de EJA-Interventiva. Porém, a organização dessas turmas não seguia o que preconizava a modalidade da EJA. Ou seja, o curso era anual com a mesma carga horária das turmas regulares e não contemplava as especificidades desse público.

A cada ano, o documento Estratégia de Matrícula organiza a distribuição das turmas e define que a Turma de EJA-Interventiva seja a classe constituída exclusivamente por estudantes com diagnóstico de DI e TGD, a partir de 15 (quinze) anos de idade, com modulação específica. Acrescenta-se ainda que os estudantes com 15 (quinze) anos completos ou a completar, matriculados em Classe Especial, sediada em Escola Classe, com utilização do currículo adaptado, deverão ser transferidos para turmas de EJA-Interventiva em Centros de Ensino Fundamental ou Centros Educacionais, preferencialmente em instituições educacionais que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Em 2010, seguindo as orientações da Educação Especial, o atendimento a estudantes com diagnóstico de DI e TGD que se encontravam em defasagem idade/série é iniciado por meio do Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos para Estudantes com deficiência – 1º segmento numa escola piloto no DF. De acordo com Barbosa e Franco (2017), o projeto apresentou-se como uma atividade inclusiva bem-sucedida, por isso a coordenadora do projeto na escola sentiu a necessidade de criar outro projeto que atendesse aos estudantes que estavam concluindo o 1º segmento. A partir de 2012, é implantado o Projeto Piloto de Educação de Jovens e Adultos Interventivo – 2º Segmento (BRASÍLIA, 2016). Segundo Barbosa e Franco (2017), os dois projetos apresentaram-se como ações bem-sucedidas no atendimento a estudantes com DI e TGD.

No período em que ocorre a implementação dos projetos pilotos, surge um movimento de elaboração das Diretrizes Operacionais de EJA, de modo que tudo que fizesse menção à EJA estivesse organizado segundo seus princípios. Nesse momento, houve a necessidade de aproximação da EJA com a Educação Especial, de modo que, para ser caracterizado como

EJA, deveria apresentar a organização proposta para a modalidade, ou seja, observar: carga horária, currículo, estrutura semestral, dentre outros. Em 2014, a Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF) apresenta as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos – 2014/2017. Surge, nesse documento, a EJA-Interventiva como um de seus formatos de oferta.

As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO, 2014) que foram aprovadas pelo Conselho de Educação admitem a existência de diferentes indivíduos na EJA e preveem diferentes formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos. Estabelecem que as turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA-Interventiva) são uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial, que tem como objetivo atender aos estudantes com diagnóstico de DI e TGD, com ou sem associação de outras deficiências, que não tenham desenvolvido habilidades acadêmicas e sociais ou não tenham se adaptado em classes comuns. Com essa determinação, além dos estudantes matriculados em classes especiais, a EJA-Interventiva passa a atender àqueles que não se adaptaram às turmas inclusivas.

Ainda segundo as Diretrizes Operacionais, na EJA-Interventiva, o estudante poderá, com as adequações curriculares de temporalidade, permanecer por até quatro anos consecutivos em cada segmento, ou seja, poderá ficar até quatro anos no 1º Segmento, que é o equivalente às séries iniciais, e quatro anos no 2º Segmento, que equivale ao Ensino Fundamental II. Após esse período, a unidade escolar deverá fazer um Estudo de Caso com a participação dos professores e da equipe multidisciplinar que atender ao estudante. Assim, deve-se definir se ele está apto para o próximo segmento de EJA-Interventiva ou se deve fazer parte de uma classe comum da Educação de Jovens e Adultos.

Recentemente houve o lançamento da segunda versão das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (Brasília, 2020) após revisão e atualização. Nessa proposta, há um movimento maior de organização e de não classificação da EJA-Interventiva como classe especial, senão como uma turma. Parte-se do princípio de que o Estudante tem condições de continuidade no seu percurso educacional. Logo, as novas diretrizes trazem um novo componente curricular que desenvolve habilidades para o trabalho, pensando na inserção desses estudantes no mundo do trabalho. Permanece o atendimento ao 1º e 2º Segmento por seguir documentos e normatizações que deliberam sobre a questão da temporalidade/terminalidade.

Na EJA-Interventiva, segundo as diretrizes operacionais (DISTRITO..., 2020), o estudante permanece o dobro do tempo que um estudante do ensino regular. Após esse período, existem duas possibilidades. Na primeira delas, é feita uma avaliação dos professores regentes em conjunto com a equipe multidisciplinar que acompanham esse estudante, verificando, por meio de estudo de caso, se todo o processo educacional que poderia ser alcançado foi atingido; a partir disso, é dada a terminalidade para o estudante referente ao ensino fundamental. A terminalidade é concedida dentro dos termos legais somente para o Ensino Fundamental. Na segunda possibilidade, avaliam-se as condições que o estudante apresenta para avançar para o 3º Segmento, equivalente ao Ensino Médio. Parte-se do princípio de que esse estudante deva ser matriculado em uma turma regular de EJA e, portanto, não há a necessidade de uma turma de EJA-Interventiva de 3º segmento.

Esse breve resgate histórico apontou que a EJA, como modalidade de ensino, surge no contexto brasileiro, com a função social de suprir a escolaridade regular, que foi interrompida por motivos variados, marcada por políticas descontinuadas e que priorizam, sobretudo, processos de educação aligeirados e pouco significativos. Com isso, buscamos refletir sobre como essa modalidade tem se constituindo como território de diversidade, lutas, resistência pelo direito à educação. Recentemente integram-se pessoas com deficiência à modalidade. A articulação constitui campo de contradições, em que o direito à educação corresponde a um direito humano nem sempre contemplado nos espaços escolares.

A próxima seção considera o paradigma da inclusão a partir da perspectiva da educação como direito universal e inalienável a toda pessoa, sem, contudo, a legislação não considerar o princípio da equidade para garantir o acesso e permanência à pessoa deficiente no sistema educacional. Aspectos legais, históricos e culturais são tratados em reflexão com o tema de nossa pesquisa.

3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO UNIVERSAL E O PARADIGMA DA INCLUSÃO

A educação é a aquisição social de conhecimento que não acontece somente na escola, mas também na família e na sociedade. Também não se trata somente da transmissão de conhecimento para certificação, mas de um processo de socialização mais amplo que diz respeito à humanização, ao desenvolvimento de valores éticos, morais, ao respeito, à visão de mundo e a um olhar social sobre esses processos.

Nessa perspectiva de aquisição de valores éticos, morais e visão de mundo, o tema inclusão apresenta-se como um campo diverso e polêmico, sensível a qualquer cidadão. Por isso, tem sido foco de muitos debates, fruto de uma evolução histórica que vem de estudos, investigações, entendimentos e posições que envolvem concepções políticas e pedagógicas. Também, consideram-se as experiências e vivências práticas de professores, pais, familiares e dos próprios estudantes.

Nesta seção, são apresentados os aspectos relevantes sobre o paradigma da inclusão educacional e social como direito humano. Discute-se, também, a construção histórico-cultural do conceito de deficiência.

3.1 Educação como Direito: primeiro passo à inclusão

A Educação como um direito fundamental de todas as pessoas aproxima a proposta da educação inclusiva ao conceito de direitos humanos. A inclusão requer o respeito e a valorização das diferenças sem hierarquizar pessoas e saberes. Os direitos humanos sob a perspectiva da existência remetem ao sentido de pertença ao mundo. Ou seja, desde que nascemos, temos necessidades e desejos e carecemos de condições favoráveis de sobrevivência e desenvolvimento.

Reforçar o sentido de pertencimento é importante porque implica a reflexão sobre os sistemas excludentes, histórica e socialmente construídos. A garantia do direito está condicionada ao nível de conscientização das populações sobre como um Estado de direito deve proporcionar o acesso ao bem comum a todos. Para Mitjás Martínez (2017), esse direito não se resume a ter apenas acesso à escola, significa também garantir a aprendizagem dos estudantes de forma que possam se desenvolver como indivíduos aptos à atuação ativa no contexto social. Para que isso seja possível, além de assegurar a igualdade de oportunidades, é

fundamental proporcionar a cada um o que necessita, em função de suas singularidades. Ademais, torna-se fulcral favorecer a emergência do estudante como sujeito em seu contexto escolar. Em outras palavras, significa oferecer condições para que o estudante mantenha uma posição ativa, capaz de delimitar um espaço próprio no contexto em que está inserido.

A inclusão do estudante com deficiência no espaço escolar tem se constituído uma realidade crescente a partir de uma luta histórica pelo direito à educação. Por resultado, estabeleceram-se documentos, leis e políticas públicas. Observamos que os discursos sobre a inclusão escolar enaltecem a questão da igualdade, valendo-se de um embasamento pautado nos direitos humanos, na superação das desigualdades, na democratização de oportunidades, no respeito à diferença e no reconhecimento de pessoas fora do padrão considerado normal.

Todavia, analisando os principais documentos brasileiros sobre a inclusão escolar, percebemos que, em cada documento, há uma maneira diferente de se referir à pessoa com deficiência: portador de deficiência, pessoa com necessidades educativas especiais, educando com necessidades especiais, sujeitos com necessidades educativas especiais. Em todos eles, permanece uma lógica binária que supõe o anormal em oposição ao normal. Essa dicotomia, segundo Thoma (2004), expressa formas de nomear pensadas dentro da lógica de normalidade/anormalidade, de inclusão/exclusão.

A normalidade é constituída por um padrão criado que delimita os limites da existência e, a partir dele, estabelece o que é anormalidade. Ou seja, pessoas que não têm deficiência são normais e aquelas que apresentam algum tipo de deficiência são anormais, utilizando-se de políticas públicas para normalização e controle. Assim a normalidade surge a partir da norma que “marca a existência de algo tomado como ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p. 254).

O termo anormal surge no campo da psicologia e da pedagogia, especialmente na educação especial, como uma tentativa de tornar compreensíveis as anormalidades. Foucault (2001), ao apresentar a genealogia do anormal, destaca três figuras: o monstro humano, o onanista e os incorrigíveis. Nesse estudo, chamamos atenção para a terceira figura, ou seja, os incorrigíveis, por serem eles os alvos no processo de subjetivação vivido na escola inclusiva, enquanto instituição incumbida de "normalizá-los".

Segundo Foucault (2006):

o que define o indivíduo a ser corrigido (...) é que ele é incorrigível, [neste sentido], requer um certo número específico de intervenções em torno de si (...) novas tecnologias de reeducação (...) numa espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade (...), esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente. (...) O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que irão se desenvolver no século XIX. (...) O anormal do século XIX também é um incorrigível (...) que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção (FOUCAULT, 2006, p. 7).

Sob esse ponto de vista, as políticas públicas funcionam como mecanismos de possibilidades para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas. A lógica estabelecida por processos históricos e culturais sobre a normalidade/anormalidade é a de que os indivíduos considerados anormais são incorrigíveis. Sob nosso ponto de vista, não se avança sobre a questão, uma vez que há um determinismo sobre essas pessoas em relação à sua capacidade de desenvolvimento. Reforçam-se os estigmas de incapacidade que, infelizmente, ainda fazem parte do discurso de muitos profissionais e tornam-se contraditórios aos princípios da inclusão.

Essas contradições alertam sobre concepções e práticas que são assumidas de maneira irrefletida em que a natureza e a força do discurso da inclusão permanece embasado em diagnósticos classificatórios e excludentes, em que o conceito de acessibilidade ainda permanece associado à eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, isto é, de transporte ou de comunicação, e não avança na discussão da inclusão como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de todos.

A exclusão social da pessoa com deficiência é travestida de preconceito quando se afirma um ideal do indivíduo biologicamente perfeito (normal). Afinal, é para esse indivíduo que se organiza toda a sociedade, seja na produção de bens, seja, sobretudo, na criação de possibilidades de participação da vida social. A exclusão é manifestada nas particularidades do contexto escolar e ocorre, muitas vezes, de maneira velada. Os estudantes com deficiência estão entre aqueles sobre quem menos se fala, a quem a sociedade menos se dirige, para quem menos se produzem os meios necessários para o seu desenvolvimento, e, mais agravante, a quem menos se reconhece o direito de falar de si.

Ao ser historicamente instituída na cultura, a deficiência é uma construção social. Segundo Vygotsky (1997), o delineamento do contexto em que o indivíduo está inserido e as concepções dominantes que dão um significado negativo ao defeito que o indivíduo possui

acabam determinando, em muitos casos, sua exclusão na sociedade. Para o autor, são as características do contexto social que conferem deficiência ao defeito biológico.

Segundo Vygotsky (1997, p. 185),

Todo o sistema da cultura humana [...] está adaptado à organização psicofisiológica normal do homem. Toda a nossa cultura pressupõe um homem que possui determinados órgãos – mãos, olhos, ouvidos – e determinadas funções do cérebro. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão destinados para um tipo normal de pessoa.

O preconceito consiste, portanto, na afirmação do outro como possuidor da deficiência em referência a um eu, possuidor de normalidade. A exclusão ocorre ao se reconhecer o outro como deficiente, o que nos leva aos seguintes questionamentos: como é possível pensar em inclusão social da pessoa com deficiência ultrapassando a barreira do preconceito? Por que considerá-lo deficiente?

Os estudos de Vygotsky (1997) pautam-se nas reflexões e nas análises acerca da possibilidade de desenvolvimento da pessoa com deficiência, seja de natureza física seja intelectual. Sua preocupação é a de modificar a forma de compreender a deficiência, libertando-a do viés biologizante e limitador. Assim, aponta-se para uma nova prática que auxilie na criação de instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica da pessoa com deficiência, bem como a utilização de procedimentos pedagógicos especiais que os levem a dominar esses instrumentos.

Todavia, o que temos visto é uma pedagogia patológica e medicalizante pela qual a pessoa com deficiência é “laudada”, rotulada e sofre práticas discriminatórias dentro e fora do espaço escolar. Não é o defeito que constitui, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo, mas as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitem o seu desenvolvimento.

O diagnóstico cria uma penosa desarmonia entre a pessoa diagnosticada e o seu ambiente social, que tende a se organizar contra ela. Isso está assegurado. Ela é destacada pelo que é considerado nela impeditivo de seguir o fluxo comum da vida. Ele instaura as condições de possibilidade para o preconceito, que bane a pessoa para o exílio das condições comuns de vida social. O rótulo é palavra-ato, já preconceito, o obstáculo inaugural ao ato verdadeiramente inclusivo (TUNES, 2007, p. 54).

Neste sentido, Mitjans Martínez (2009) afirma que devemos reconhecer que o sistema de valores dominantes na sociedade atual, caracterizado por uma representação biologizante e quantitativa da deficiência, ainda está focada no que o indivíduo com um defeito tem de "menor" em relação aos seus pares. Desconsidera-se, dessa maneira, não somente a gênese dessa situação, mas também as possibilidades de caminhos alternativos de desenvolvimento a partir dos recursos que o contexto pode fornecer a essas pessoas.

De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017), a perspectiva inclusiva leva a uma modificação da escola, alterando, principalmente, elementos que tradicionalmente são considerados essenciais, como a padronização e a homogeneização do ensino, que se baseiam em um critério de universalidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os comportamentos e normas instituídos em relação às pessoas com deficiência não fogem às representações hegemônicas sobre o homem e o seu desenvolvimento em cada sociedade concreta e em cada cultura particular. Trata-se de um construto instituído ao longo de uma história de dominação e exclusão, de uma religiosidade alimentada pelas ideias de pecado e punição e de uma subjetividade social em que o medo, a inferioridade e a insegurança tiveram um papel central, determinados por representações sociais, discursos e crenças que têm configurado o senso comum (GONZÁLEZ REY, 2011).

Conforme afirma González Rey (1989, 2003, 2007), resgatar a subjetividade fundante e presente tanto nas ações sociais como nas ações individuais impulsionará a consideração dialética entre o individual e o social. Essa relação, há muito, está descaracterizada pelas concepções mecanicistas e passivas do determinismo histórico sobre o indivíduo.

Tomar a questão da subjetividade como referência no processo de inclusão, haja vista os processos de planejamento, a implantação e a análise das políticas públicas e as dimensões pedagógica e legal, é buscar superar uma visão determinista da pessoa além de concepções mecanicistas que desconsideram a história, a cultura e o contexto. Assim, quiçá seja capaz de humanizar-se o contexto escolar. Nisso reside o valor da Teoria da Subjetividade para a compreensão dos processos de pessoas com deficiência.

Somente com a compreensão de que a noção de subjetividade constitui-se na tensão recíproca entre o indivíduo e os diferentes espaços sociais dos quais participa (GONZÁLEZ REY, 2017) é que seremos capazes de avançar em práticas que resgatem a dimensão singular do indivíduo, em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, podemos favorecer o desenvolvimento de recursos subjetivos capazes de fazer emergir o sujeito no curso do processo de ensino-aprendizagem.

A desvalorização da subjetividade em detrimento da supervalorização dos aspectos cognitivos dentro da escola tem permitido ao fracassado modelo de padronização de ensino desqualificar os relacionamentos e as vivências que permeiam o ambiente escolar, ancorando as práticas em uma falsa padronização de resultados que desconsideram os sentidos subjetivos⁴ e as configurações subjetivas⁵ inerentes ao estudante. Essa prática, cada vez mais, tem anulado o estudante, o docente e suas capacidades criativas que fazem parte do sistema educacional. As avaliações mostram cada vez menos os contextos, os posicionamentos, as produções e como todo esse processo configura-se subjetivamente. Por isso, elas não são capazes de expressar a realidade, sendo, logo, falsas. A consideração da subjetividade como constitutiva do processo de aprendizagem implica uma mudança importante nos processos de avaliação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

3.2 Educação inclusiva é direito de todos? O paradigma da inclusão total

A presença crescente de estudantes com deficiência no contexto do ensino regular tem desestabilizado noções hegemônicas sobre desenvolvimento, aprendizagem e avaliação. Com a entrada de estudantes com deficiência, em especial a deficiência Intelectual e o TGD, novos paradigmas precisaram ser gerados, zonas de conforto ruíram e sentimentos de impossibilidade de educar entre os profissionais da carreira docente surgiram.

Essas transformações reconfiguram aspectos da subjetividade social da escola e subjetividade individual das pessoas que ali convivem. “A escola não está preparada”; “Não tenho formação para lidar com esse público”; “Eles serão mais bem atendidos em um formato de escolas especializadas” etc. São frases que se tornaram recorrentes e começaram a ecoar nos corredores escolares mostrando que essa instituição – com a inclusão dos estudantes com deficiência – entrou em crise epistemológica em seus paradigmas de ensinar e aprender. São

4 Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico torna-se emocional desde sua própria gênese, bem como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. São a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade; sua emergência não é uma soma, mas um novo tipo de processo humano. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Esse conceito será aprofundado na quarta seção deste estudo.

5 As configurações subjetivas são uma formação autogeradora, que surge do fluxo diverso de sentidos subjetivos, produzindo, de seu caráter gerador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam nos estados subjetivos mais estáveis do indivíduo no curso de uma experiência (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63). Esse conceito será aprofundado na quarta seção deste estudo.

questões que venho observando nas escolas por onde passei e, principalmente, mais recentemente na EJA, cujo processo de inclusão tem provocado muitas inquietações nos atores escolares e organização do espaço escolar.

A inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar ainda tem como base os processos de diagnóstico médico ou psicológico/clínico. Segundo Mitjans Martínez (2017), o diagnóstico tem assumido um papel crescente e nocivo no contexto escolar. Este fato relaciona-se intimamente a um fenômeno social, econômico e subjetivo, expressado por diferentes autores (TUNES, 2007; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) como medicalização da educação. Expressa, também, uma tendência que consiste na compreensão das dificuldades de aprendizagem como problemas essencialmente médicos, tanto no processo de diagnóstico como as suas formas de atendimento.

Para Tunes (2007), assumir a razão médica significa adotar: 1) a sua ênfase classificatória e quantificadora; 2) a sua inspiração no modelo botânico, em que a observação é sistemática, ordenatória e empírica, e a doença é semelhante a classes, espécies e gêneros; 3) a prevalência do diagnóstico sobre a terapêutica. Segundo a autora, tomar a doença como foco implica buscar como ação primeira a sua eliminação, ficando a pessoa, em segundo plano. Desse modo, o foco deixa de ser o bem-estar das pessoas e passa a incidir sobre o controle e eliminação da doença, desconsiderando os efeitos iatrogênicos do ato médico.

Ivan Illich (1975), em seus estudos, debruçou-se sobre essa questão. Ele afirma existir uma perigosa ilusão na correlação natural entre a intensidade do ato médico e a frequência das curas. Em seus estudos, Illich demonstra que o ato médico apresenta efeito iatrogênico, pois torna-se um produtor de doenças, aumentando a dependência dos pacientes em relação a ele. Entre os diversos tipos de efeitos iatrogênicos do ato médico, interessa-nos, nesse estudo, o que o autor denomina de iatrogênese social:

o efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que o de sua ação técnica direta [...]. Na essência, a iatrogênese social é uma penosa desarmonia entre o indivíduo situado dentro de seu grupo e o meio social e físico que tende a se organizar sem ele e contra ele. Isso resulta em perda de autonomia na ação e no controle do meio (ILLICH, 1975, p. 43).

Esse processo, quando ocorre no contexto escolar, geralmente resulta na paralisia de possíveis ações pedagógicas para atendimento aos estudantes com diagnóstico de deficiência, representando também um elemento orientado a desqualificar os docentes, frente aos “especialistas” do diagnóstico (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). O

diagnóstico rotula o estudante de tal maneira que impede enxergá-lo em sua singularidade e desconsidera diferentes processos subjetivos que podem favorecer os seus processos de desenvolvimento. “[A] palavra-ato de **o deficiente**, identificadora de uma pessoa, em um efeito social iatrogênico, instaura uma desarmonia, afirma uma patologia e solapa a autonomia pessoal.” (TUNES, 2007, p. 53).

O diagnóstico, ao ser formulado como um elemento real que tem o poder de explicar dificuldades dos indivíduos, constitui parte importante da subjetividade social dominante e, por conseguinte, da subjetividade social das instituições escolares (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). O mais agravante sobre essa questão é que raras são as vezes em que um diagnóstico é questionado, mesmo quando o laudo não corresponda ao comportamento do estudante, expressando, com isso, o poder dos grupos e profissionais que o elaboram em relação aos profissionais de educação. O diagnóstico tem servido na subjetividade social dominante não para qualificar a pessoa com deficiência, mas como uma explicação de suas dificuldades ou de seus sintomas, configurando em uma das implicações que impossibilitam o devido avanço do processo de inclusão.

A centralidade no diagnóstico cria, na subjetividade social da escola, um mecanismo de defesa para a não aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Consequentemente, desresponsabiliza os profissionais não necessariamente de maneira consciente, em relação ao processo de aprendizagem. Além disso, o diagnóstico que rotula pode impactar também nos processos relacionais dos indivíduos com as outras pessoas, passando, muitas vezes, a serem considerados e tratados como vítimas, como “coitadinhos” que precisam de cuidados especiais. Com isso, não lhes exigem comportamentos e atitudes que seriam favorecedores para manifestar interesses e curiosidades, consideradas questões basilares para que se tornem sujeitos no seu processo de aprender.

Além do diagnóstico, um outro fator que limita ou impossibilita o processo de inclusão é a medicalização⁶. Para Werner Jr. (2007), enquanto redução fisicalista, a medicalização representa um dos mecanismos mais perversos utilizados para engendrar processos sutis de seletividade social, como acontece em relação à violência, à pobreza e ao fracasso escolar. Segundo o autor, a negação do direito à inclusão social da pessoa com deficiência sob esse aspecto se revela quando:

6 A medicalização de uma questão consiste na busca de causas e soluções médicas, nos níveis organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social (COLLARES; MOISÉS, 1985).

- a) disciplina e institucionaliza as diferenças entre “normal e patológico”, a partir da racionalidade científica moderna (mecanicista e organicista)⁷ que impõe a busca da normalização biológica da sociedade – medicalização como biopoder;
- b) pressupõe a perfeição biológica do corpo como verdadeiro e único “sentido da vida”, valorizando as tecnologias voltadas para manipulação da natureza humana – medicalização como biotecnologia; e
- c) propõe categorias que são utilizadas por sujeitos (bioidentidades) e grupos (biosociabilidade) – medicalização como possibilidade de filiação e identidade (WERNER JR., 2007, p. 69).

Para o autor, a medicalização torna-se uma barreira à inclusão escolar quando se enfatiza o núcleo primário da deficiência; logo, a pessoa passa a ser estudada como mero fenômeno biológico, ficando reduzida à anatomia e à fisiologia. Ao utilizar-se de critérios avaliativos e classificatórios centrados na deficiência em si, fragmenta-se a pessoa para facilitar o seu enquadramento em tipologias abstratas ou categorias “puras”. Desconsidera-se, assim, que o indivíduo com deficiência possua uma natureza complexa, razão pela qual não pode ser tomado, interpretado a partir somente do núcleo primário da deficiência, porque não há somente seu comprometimento orgânico, mas seus comportamentos sociais, sua subjetividade, suas habilidades e seus conhecimentos já construídos e a serem construídos. São aspectos que não decorrem, mecanicamente, do tipo de deficiência, mas são socialmente construídos e atravessados pela cultura.

Ressaltamos que, em determinados casos, o diagnóstico e a medicalização são importantes e necessários. Porém, chamamos atenção para a naturalização e a generalização cada vez maior de processos de diagnóstico médico e psicológico/clínico bem como a utilização indiscriminada da medicalização, como se fosse a solução para todos os problemas, desconsiderando processos singulares de aprendizagem e desenvolvimento.

Além da centralidade do diagnóstico e da medicalização, são também consideradas barreiras à inclusão as representações dominantes em relação ao processo de inclusão, que acabam caindo no mesmo erro: a generalização. Nela, um modelo de inclusão atenderá a todas as situações. Também ressaltam-se: a concepção da escola como espaço de homogeneização, que visa a atingir objetivos educativos predeterminados e desconsidera

7 A ciência estabelece o tipo de ordem subjacente à organização e ao método tanto nas disciplinas científicas quanto das diferentes instituições da sociedade, como: escolas, hospitais, asilos, creches, etc. (WERNER JR, 2001).

processos singulares de desenvolvimento; as representações dominantes em relação ao aprender e ao ensinar, pois não há uma única maneira de aprender e de ensinar; a resistência às mudanças e às inovações que prejudicam o repensar a maneira de como favorecer situações de desenvolvimento; e a insuficiência da formação docente, não apenas nos aspectos teóricos, mas na sua formação pessoal. Todas as barreiras apresentadas são constituídas historicamente e leva-nos a pensar se fazem parte da subjetividade social dominante.

Contrapondo-se ao modelo médico, que concebe a deficiência como patologia a ser tratada pela medicina, e ao modelo funcional, que visa à reabilitação e ao atendimento de serviços, o modelo social tem se associado ao modelo ambiental, visando a comprometer-se com a eliminação de barreiras presentes no meio e propondo serviços e suportes para a pessoa com deficiência. Apoiado nos direitos humanos, o modelo social tem como principal objetivo a emancipação da pessoa com deficiência, a partir de políticas públicas, sociais e econômicas destinadas a organizar a relação entre esses indivíduos e a sociedade (LUSTOSA, 2019).

Sobre o modelo social, Bampi (2010, p. 03) expressa:

a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade.

O modelo social da deficiência tem provocado uma reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar do indivíduo a origem da desigualdade, experimentada pelas pessoas com deficiência, e remetê-la à sociedade, contrapondo-se ao modelo médico dominante. São discutidas, nesse modelo, as políticas de bem-estar e de justiça social para as pessoas com deficiência, basicamente sob o argumento de que a presença do defeito biológico em uma pessoa não determina, tampouco explica, o fenômeno social e político da subalternidade das pessoas com deficiência. “Explicar que a situação de opressão sofrida pelos deficientes é devida às perdas de habilidades, provocadas pela lesão, é confundir lesão com deficiência.” (BAMPI, 2010, p. 06).

Ainda consoante Bampi (2010), a deficiência não pode ser entendida como um problema do indivíduo, uma trajetória pessoal, mas como resultado de arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade. Entendemos que o modelo social parte de novas concepções que questionam não apenas a história, mas também a cultura, presentes nos espaços sociais.

Segundo Lustosa (2019, p. 117), “a deficiência deve ser considerada em articulação com outros fatores, como idade, gênero, raça e classe social, as quais exercem influência decisiva na elevação do número de pessoas com essa condição.” Agregando ao nosso tema de estudo, verifica-se que as discussões feitas sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência consideram apenas crianças e adolescentes. Acreditamos serem elas a parte visível de um gigantesco *iceberg*, em cuja parte mais profunda e invisibilizada, estão os estudantes adultos com DI e TGD, que recentemente foram incluídos na EJA regular.

3.3 O estudante DI e TGD na EJA-Interventiva: um novo paradigma teórico

Historicamente a sociedade tem associado a deficiência intelectual à incapacidade cognitiva, à improdutividade e à inutilidade social. Essas características são configurações subjetivas sociais sobre quem é a pessoa com deficiência. Muitas vezes, elas têm se tornado a própria forma como a pessoa subjetiva individualmente a sua experiência. Desse modo, trata-se de construções subjetivas que não podem ser negligenciadas por determinismos e reducionismos tão presentes em diagnósticos. Compreendemos, logo, que avançar nessa discussão tornou-se relevante, haja vista o novo paradigma trazido pela inclusão do estudante com deficiência intelectual na EJA do ensino regular.

Como pontuado anteriormente, as discussões de aspectos subjetivos que transversalizam as relações sociais no contexto educacional têm sido ignoradas, ao mesmo tempo em que se negligencia a singularidade do estudante, peça mais importante do processo. Ao adotarmos a Teoria da Subjetividade de González Rey, como base para este estudo, intencionamos avançar nessas discussões como possibilidade de romper com os discursos deterministas historicamente constituídos em relação a esses indivíduos, dando visibilidade aos processos subjetivos imbricados na educação de jovens e adultos da EJA-Interventiva, quer no campo da subjetividade social da escola, quer no campo da subjetividade individual de professores e estudantes.

O conceito de subjetividade trazido por González Rey permite “ver como o cosmos social e histórico dos múltiplos sistemas relacionais, que marcam uma biografia, se organizam em um nível subjetivo que não são um eco desses sistemas, mas, uma produção no curso desses processos” (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p. 23). Desse modo, estudar o processo de inclusão da pessoa com diagnóstico de DI e TGD na EJA-Interventiva, a partir da Teoria da Subjetividade, possibilita a consideração de diferentes processos subjetivos

individuais e sociais imbricados na trama social que se integra na escola. Esses processos subjetivos singulares são responsáveis pelas contradições que emergem na inclusão no contexto escolar. Ao considerarmos a singularidade dos indivíduos e os diferentes caminhos para o seu desenvolvimento, favorecemos o rompimento com os determinismos sobre suas limitações, abrindo, assim, novas zonas de sentido e desenvolvimento, contribuindo para dar visibilidade ao paradigma que constitui o que se acredita serem as limitações da pessoa com deficiência. Essa abordagem favorece a construção de novas configurações subjetivas da subjetividade social da escola que foram construídas histórica e culturalmente ao longo de séculos.

Sob essa perspectiva, entendemos que o fenômeno de dificuldade em relação ao ensino e a aprendizagem do estudante com DI e TGD não representa a realidade concreta e hegemônica de todas as pessoas com esses diagnósticos. Trata-se, na verdade, de uma leitura social de quem são essas pessoas a partir de crenças *a priori* sobre as possibilidades de educabilidade desses indivíduos, problemas que se desdobram dentro do espaço escolar como produção subjetiva e não como realidade explícita.

Embora reconheçamos a importância da singularidade dos indivíduos, nesse estudo, daremos maior ênfase aos processos sociais que ocorrem e são configurados na subjetividade social da escola, que dão visibilidade às produções favorecedoras da inclusão. Desse modo, a categoria subjetividade social toma relevância para o nosso estudo, embora ressalte-se aqui a compreensão de unidade inextrincável entre subjetividade social e subjetividade individual.

Considerar a inclusão escolar do estudante da EJA-Interventiva, a partir de como a escola subjetiva a experiência de ter um grupo tão singular inserido dentro do seu contexto escolar, amplia a visão sobre como essas pessoas estão subjetivamente colocadas no mundo. Ao mesmo tempo, possibilitam-se reflexões sobre essas concepções, permitindo pensar sobre a dimensão dos processos simbólico-emocionais, amalgamados na constituição individual e social das pessoas e grupos sociais. Por conseguinte, importa também repensar práticas educativas e processos de ensino-aprendizagem que favoreçam a emergência tanto de professores como de estudantes, como sujeitos desse processo.

Cada um dos atores escolares gera sentidos subjetivos singulares que constituem recursivamente as configurações subjetivas formadoras da subjetividade social. Ao mesmo tempo, as diferentes subjetividades sociais, das quais faz parte o indivíduo, constituem esse processo, de modo que os aspectos históricos e culturais que envolvem a educação do

estudante da EJA-Interventiva podem favorecer a abertura de novas zonas de sentido que possibilitem compreender a subjetividade social em seus processos de constituição.

Quando nos debruçamos sobre os documentos legais que orientam a inclusão educacional das pessoas com deficiência, em particular sobre a EJA-Interventiva – caso deste estudo, à luz da Teoria da Subjetividade de González Rey –, verificamos que eles trazem, implícitos ao texto, conceitos, valores e crenças histórica e culturalmente constituídos na subjetividade social da sociedade e institucionalizados no sistema educacional. Esses aspectos suscitam, nas pessoas envolvidas no processo, produções simbólico-emocionais, que emergem configuradas por compreensões de inclusão atravessadas por estes mesmos valores, conceitos e crenças. Trata-se de processos subjetivos que, no campo da ação profissional, configuram-se como paradigma. Ainda, afirma-se que a educação de pessoas é um campo complexo marcado pela inter-relação entre a subjetividade social e individual, impossibilitando que haja um modelo educacional idealizado, universal, formatado, pesado e medido, em que todos se enquadrem com exatidão.

Argumentando sobre o valor de pensar a educação a partir da perspectiva da subjetividade como processo singular que caracteriza o humano, tanto no campo individual como no social, a proposta da Teoria da Subjetividade tem avançado nestas discussões. Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p. 88) ponderam que:

[...] a ação individual humana sempre acontece dentro de uma rede de processos subjetivos sociais de níveis diferentes, uns nos sistemas imediatos de relações da pessoa e outros aparecem como sistemas normativos simbólicos, socialmente instituídos; ambos os sistemas estão além da consciência das pessoas.

Ampliando as discussões teóricas propostas por González Rey, compreende-se que a subjetividade social traz como princípio básico a forma em que “se integram sentidos subjetivos e configurações subjetivas de diferentes espaços sociais, formando um verdadeiro sistema no qual o que ocorre em cada espaço social concreto como família, escola, grupo informal etc. está alimentado por produções subjetivas de outros espaços sociais.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 234).

Há que se entender que a subjetividade social da escola é constituída para além das pessoas que compartilham esse espaço. São, portanto, configurações subjetivas complexas que se expressam como valores, crenças, mitos e verdades subjetivadas que se organizaram

por sentidos subjetivos constituídos nos diferentes espaços por onde os indivíduos transitam e que caracterizarão suas relações nesses distintos lugares. No contexto escolar, por exemplo, as relações são complexas e dinâmicas entre professor-professor, estudante-estudante, professor-estudante e entre todos os outros indivíduos que dividem este espaço social.

Compreender a subjetividade, quer social quer individual, quando o campo de estudo é a educação inclusiva, ainda mais quando o foco são os estudantes da EJA-Interventiva, requer do pesquisador um olhar mais atento e atitudes de questionamento em relação à naturalização de crenças, valores e mitos que transversalizam de modo hegemônico o trabalho pedagógico desenvolvido com este grupo. Esta proposição é importante para compreendermos o modo como a inclusão escolar do estudante da EJA-Interventiva tem sido organizada nesse contexto escolar específico. Mais além, amplia-se a visibilidade sobre como discursos ideológicos presentes na subjetividade social sobre as possibilidades educacionais destes estudantes configuram-se no espaço social escolar coletivo, bem como nas chamadas Classes Especiais Inclusivas.

Nesse sentido, ampliar a visão sobre esse público e gerar novas reflexões sobre a complexidade que envolve toda problemática imbricada na subjetividade social do espaço escolar, que tem como proposta a inclusão do estudante da EJA-Interventiva, talvez possibilite superar paradigmas, aparentemente intransponíveis até o momento. Pode, ainda, desdobrar-se favorecendo ações coletivas que, embora não possam responder a toda complexidade que envolve a inclusão e educação desse grupo, ao menos possibilitam repensar os processos educativos bem como a qualidade das relações estabelecidas nos espaços educacionais inclusivos. Nesse aspecto, destacamos o valor heurístico que representou o aporte teórico da Teoria da Subjetividade para o presente estudo, como será apresentado na sexta seção deste estudo.

3.4 A questão da inclusão e integração e os estudantes da EJA-Interventiva

Os avanços ocorridos nos diferentes campos – científico, educacional, político, social e jurídico – têm mobilizado mudanças na sociedade e disseminado uma cultura inclusiva, que se desdobra em ações que têm possibilitado às pessoas com deficiência maior participação social e acesso à escolarização formal. Ressalte-se que esse avanço, há décadas, não era possível. As políticas de inclusão têm favorecido que um crescente número de pessoas com deficiência alcance graus de escolaridade cada vez maiores. Com isso, favorece-se a

ampliação de sua participação social. A política de 2008, por exemplo, elevou consideravelmente o número de matrículas de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Todavia, quando comparamos os diferentes tipos de deficiência – física, visual, auditiva e intelectual – percebemos que as conquistas não atingem todos da mesma maneira.

As pessoas com DI e TGD ainda sofrem com o papel determinante do diagnóstico, não apenas como identificação e caracterização da deficiência, mas como decisório para sustentar o preconceito e a discriminação que não favorecem a garantia de direitos. Conforme abordado nesse estudo, o diagnóstico da deficiência intelectual é diretamente associado ao modelo médico, que entende a deficiência como adoecimento que precisa ser tratado. Por conseguinte, conduz-se à representação da pessoa com deficiência como um adulto infantilizado, dependente, sem autonomia e sem capacidade de se responsabilizar por seus próprios atos, violando seus direitos como pessoa (DIAS, 2014).

As pessoas com DI e TGD enfrentam situações desagradáveis em suas relações com o mundo social, como desqualificação de seus papéis de jovens e adultos, baixas expectativas quanto às suas capacidades de adaptação, de solução de problemas, de reflexão e de autorreflexão, ou seja, aspectos considerados característicos de uma pessoa desenvolvida cognitivamente.

São pessoas comumente posicionadas distante do *status* social de adulto, ou seja, representadas como "crianças grandes" incapazes de agir, deliberar, escolher ou liderar, como qualquer adulto sem o mesmo diagnóstico. Esse quadro pode levar à privação de oportunidades acadêmicas e sociais, com efeitos duradouros sobre o processo de desenvolvimento pessoal. Há, nesse sentido, repercussões nos vários contextos da vida cotidiana, nos quais se geram dificuldades, especialmente no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho, à conclusão da educação básica ou ao acesso aos níveis mais elevados de escolarização, isto é, ambientes nos quais pessoas adultas participam de forma ativa (DIAS, 2014). Como já abordado anteriormente, o estudante jovem ou adulto da EJA-Interventiva não pode ser considerado menos desenvolvido que outros, mas que está se desenvolvendo de forma qualitativamente diferente.

Nessa perspectiva, quando trazemos o paradigma da inclusão, sabemos que os desafios a enfrentar são inúmeros, e toda e qualquer investida no sentido de desenvolver um ensino de qualidade para esse público requer avançar nas condições atuais de estruturação escolar para estudantes com deficiência. Em outras palavras, exige-se a fusão do ensino regular com o especial.

Todavia, fusão não é junção, justaposição, agregação de uma modalidade à outra. Para Mantoam (1997), fundir significa incorporar aspectos distintos para se criar uma nova estrutura, desaparecendo os elementos iniciais, como são originariamente. Ou seja, instalar uma classe especial em uma escola regular nada mais é do que uma justaposição de recursos. Cria-se uma indiferenciação dos conceitos de inclusão e integração, por conseguinte, não avançando na questão.

Com essa indefinição entre os significados dos processos de integração e inclusão escolar, reforça-se a vigência do paradigma integracionista, ainda que estejam defendendo a inclusão. Embora os dois vocábulos – integração e inclusão – possam parecer semelhantes, expressam situações de inserção diferentes para atendimento dos estudantes com deficiência. De acordo com Mantoam, a integração pode ser mais bem compreendida pela metáfora do sistema de cascata:

a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (MANTOAN, 1997, p. 08).

O sistema de cascata como apresentado pela autora prevê serviços segregativos que não condizem com os objetivos da inclusão. Na realidade, o estudante continua segregado na classe especial, ocorrendo apenas alguns momentos de “socialização” com os outros estudantes ditos “normais”. O foco para inserção continua no estudante, ou seja, no seu nível de capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema escolar, considerando as escolas regulares, a sala comum ou a sala especial e, ainda, escolas ou instituições especializadas.

Nessa concepção, há uma contradição. A abordagem integracionista, por um lado, intercede pela inserção dos estudantes com deficiência no sistema educacional, defendendo a igualdade de direitos e a democratização do ensino. Por outro, ela defende o encaminhamento dos estudantes com mais comprometimento para uma escola especial, em função do despreparo da escola regular para atendê-los, admitindo, desse modo, a aceitação da segregação.

A inclusão na perspectiva dos direitos humanos visa a inserir não apenas as pessoas com deficiência, mas todos os estudantes, nas escolas regulares, de maneira mais completa e

sistemática. Dessa forma, todos aqueles anteriormente excluídos devem ser inseridos na vida social e educativa, não permitindo que ninguém fique fora do ensino regular, desde o início da escolaridade.

Acerca do desafio em que se transformou a inclusão escolar, Mitjáns Martínez (2005) alerta que uma concepção restrita de inclusão resulta perigosa porque não contribui para enxergar a magnitude das mudanças que devem ser promovidas na instituição escolar para satisfazer as necessidades educacionais dos mais diversos grupos de estudantes. Indiretamente dificulta-se a adoção das estratégias de ação inovadoras indispensáveis para favorecer a inclusão.

Corroborando essa afirmação, Gomes e González Rey (2007) propõem romper com a perspectiva dicotômica vigente na educação escolar brasileira, para atingir um olhar mais complexo das situações e das demandas oriundas do processo de inclusão escolar, resgatando, primordialmente, a articulação entre a dimensão individual e coletiva, pois constituem mutuamente os sujeitos e os contextos sociais.

Com base no exposto, trazemos, no próximo capítulo, as elaborações conceituais de González Rey para a Teoria da Subjetividade, na sua perspectiva cultural-histórica, buscando compreender o lugar do social no processo de inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva. Lembrando que o social deixa de ser considerado como externo ao indivíduo, tornando-se constitutivo dele, a quem o conceito de subjetividade social, em suas articulações com a subjetividade individual, resulta importante (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

4 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE: AVANÇANDO EM PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

O contexto da Educação de Jovens e Adultos constitui, por si só, um grande desafio, uma vez que uma das características mais marcantes dessa modalidade é a diversidade etária, sócio-histórica, cultural, entre outras. Portanto, ela se constitui em um campo fecundo para pesquisa. Como espaço de conhecimento, é também um espaço de cultura constituído e constituidor de subjetividade.

Para pesquisar esse espaço tão complexo, elegemos como base teórica de nossa pesquisa os fundamentos da teoria cultural-histórica da subjetividade de González Rey (1997, 1999, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2017). Também abordaremos, neste capítulo, os princípios da teoria e as categorias que a compõem. São categorias conceituais que geram visibilidade e inteligibilidade sobre as produções subjetivas a partir da compreensão do modo como fenômenos sociais configurados na subjetividade social atuam na constituição da subjetividade individual. Destacam-se as produções simbólico-emocionais geradas no vivido, no encontro entre a história, cultura e emoção, como processos singulares de cada indivíduo ou grupo social. Trata-se de um complexo sistema teórico que articula categorias prévias: subjetividade individual, subjetividade social, sentido subjetivo, configuração subjetiva, sujeito e agente como unidades inextricáveis de modo a compreender a constituição da psique na relação com uno entre social e individual.

Ressaltamos que não apresentaremos uma discussão aprofundada sobre os seus antecedentes teóricos por considerar que eles têm sido amplamente apresentados em outros trabalhos (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2007, 2011, 2014, 2017; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ 2017; GOULART, 2019).

4.1 Elaboraões conceituais da Teoria da Subjetividade

A Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey (1997, 2003, 2004, 2005, 2017) é uma concepção teórica que constitui expressão dos desenvolvimentos atuais da perspectiva cultural-histórica. Segundo Mitjás Martínez (2017), tem como principais influências a psicologia soviética, o marxismo e a teoria da complexidade. Avança-se, dessarte, em relação aos clássicos dessas perspectivas, no esforço de compreender a forma

complexa na qual o psicológico aparece nos indivíduos e nos diferentes espaços sociais, culturalmente e socialmente constituídos.

A **subjetividade** é, então, simultaneamente produção e organização. Em termos gerais, ela é definida por González Rey (2017) como um tipo qualitativo diferenciado de processo humano. É isso que marca a subjetividade na sua definição ontológica, ou seja, é uma qualidade específica de um fenômeno que não é redutível a nenhum outro que está implicado em sua gênese. Trata-se, portanto, de um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade particularmente humana que é a própria cultura, da qual a subjetividade tem sua gênese. Por outro lado, é preciso de novas produções subjetivas para fazer desenvolver e transformar a própria cultura.

A subjetividade representa uma dimensão ontológica para definição do psíquico que permite a representação de sua especificidade e complexidade e dos processos que o constituem. Essa proposta, por muito tempo, tem sido evitada pela psicologia, que tem definido o objeto de estudo mediante dimensões biológicas, estatístico-comportamentais, sociológicas, dentre outras linhas.

A subjetividade expressa-se nos processos que são gerados pelos seres humanos ao viver uma experiência, em que a motivação é parte essencial e definidora do subjetivo. A característica principal do sistema subjetivo é sempre ser um sistema motivado (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Em outro momento de sua obra, González Rey sinalizará que a subjetividade:

É uma produção do indivíduo que tem como matéria-prima sua vida social e a cultura, porém, não existe nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. Esse desenvolvimento está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 34).

A subjetividade integra experiências vividas, tanto atuais quanto históricas de maneira atemporal e não linear, em processos constituidores da subjetividade em diferentes momentos e em diferentes áreas da vida. A historicidade, assim, participa da organização da subjetividade em cada momento de vivência dos sujeitos, aliada aos momentos de produção de sentido da vivência atual, momento no qual o atual e o histórico encontram-se. Sob esse aspecto, González Rey continua avançando na compreensão e define a subjetividade como

a forma complexa em que o psíquico humano toma lugar no desenvolvimento das pessoas e de todos os processos humanos. Diferente do subjetivismo, a subjetividade nos permite uma concepção de mente que é inseparável da história, da cultura e dos contextos atuais da vida social humana. A subjetividade emerge quando a emoção passa a ser sensível aos registros simbólicos, permitindo ao homem uma produção sobre o mundo em que vive e não simplesmente a adaptação a ele (GONZÁLEZ REY; PATIÑO, 2017, p. 123, tradução nossa).

Entendemos a subjetividade como forma de organização processual em desenvolvimento, intimamente conectada ao funcionamento psíquico do indivíduo. Como um sistema em constante produção, a subjetividade possui um caráter gerador que possibilita mudanças e impactos nas experiências singulares dos indivíduos.

Entretanto, a produção subjetiva depende dos espaços de subjetivação que são produzidos dentro da cultura e da experiência vivida no tempo subjetivo das pessoas. No entanto, essa produção não é um efeito direto dos repertórios proporcionados pela própria cultura, a saber: rituais, práticas, concepções e símbolos. É por isso que a subjetividade, em sua processualidade, mantém uma relação paradoxal com a cultura e a história: por um lado, constitui-se nelas; por outro – devido ao seu caráter gerador –, sua produção singulariza-se nela, rompendo com as restrições que impõem a cultura e a história (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Como já referido, a Teoria da Subjetividade constitui-se, no campo da Psicologia, uma expressão do paradigma epistemológico da complexidade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). Essa complexidade é entendida pela autora como “um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 04). A autora considera que o nível já atingido pelas elaborações conceituais desenvolvidas por González Rey representa, de fato, uma Teoria Psicológica da Subjetividade, ao tentar compreender a complexidade de se pensar o psicológico como segmento do real, ao propor uma metodologia científica para estudá-lo. A autora explica que a noção de complexidade expressa na Teoria da Subjetividade revela-se tanto na representação que se tem do objeto, o que corresponde ao seu plano ontológico/teórico, quanto nas formas de construção do conhecimento do objeto, o que constitui o plano epistemológico da teoria.

A Teoria da Subjetividade constitui-se, portanto, em um trabalho criativo do autor para dar visibilidade às formas complexas por meio das quais se expressa o psiquismo humano

cuja gênese se encontra no pensamento dialético, expresso no enfoque histórico-cultural do psiquismo humano (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). Uma teoria que concebe a realidade complexa precisa estar profundamente articulada por “aproximações epistemológicas e metodológicas também complexas que deem conta de acompanhar a complexidade do real” (GONZÁLEZ REY, 1997, *apud* MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 06). Tal complexidade necessita de um sistema de categorias que tente representar essa complexidade em nível teórico. Essas categorias conceituais são compreendidas como “[...] recursos para a produção de múltiplos significados que, em seu conjunto, devem expressar a inteligibilidade que esse conceito abre frente ao problema que se pretende conhecer” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 15) e nutrem o modelo teórico em construção, como um sistema vivo, munido de novos significados gerados na pesquisa e na prática profissional.

Sob esse enfoque, o conjunto teórico elaborado por González Rey expressa seu valor como ferramenta de inteligibilidade para compreender questões que têm por base a complexidade da subjetividade humana, mas que não se restringem ao estudo dos processos psicológicos individuais, uma vez que compreendem o social como parte das subjetividades individuais, em que “[...] cada indivíduo concreto expressa processos da sociedade em que vive por meio de seus próprios sentidos subjetivos gerados pela configuração subjetiva individual de suas experiências de vida” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 81).

Busca-se, nessa concepção, a superação das dicotomias do pensamento psicológico, como interno-externo, social-individual, intrapsíquico-interativo, dentre outros. Desse modo, González Rey (1999) constrói a categoria da subjetividade social para possibilitar avançar na visão do indivíduo como conjunto de processos fragmentados. A subjetividade não é um reflexo de nenhuma situação objetiva, de nenhuma situação social, representa uma produção simbólica e emocional. Em síntese, a teoria da Subjetividade possibilita acompanhar o caráter dinâmico das experiências humanas, compreendendo-as em seu aspecto subjetivo, em um conjunto de categorias que estão imbricadas entre si em fluxo não linear de produções subjetivas.

Os **sentidos subjetivos** representam um fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas, que se configuram em estados emocionais dominantes, emergindo no processo de sua configuração subjetiva. Não representam propriedades universais inerentes aos indivíduos, gerando inteligibilidade para diferentes formas de singularização de processos sociais, sendo sempre originados no curso de uma experiência (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS

MARTÍNEZ, 2017). Os sentidos subjetivos são produzidos no tensionamento entre o que já existe e o que se produz. Porém, não se trata de uma soma, mas de um novo tipo de processo humano.

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 63), os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico torna-se emocional desde sua gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica de subjetividade.

Para os autores, o sentido subjetivo é considerado como a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade, a unidade entre o simbólico e o emocional. O simbólico aponta para o caráter gerador da psique, do homem como criador e utilizador de símbolos nos espaços culturais nos quais se desenvolve (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Assim, nos sentidos subjetivos, os processos simbólicos são inseparáveis dos emocionais, e essa inseparabilidade expressa o caráter subjetivo das operações intelectuais.

O autor entende que a subjetividade humana é inseparável do mundo simbólico da cultura dentro do qual ela emerge e não se reduz nem à linguagem, nem ao texto, nem ao discurso. Ao contrário, ela perpassa essas esferas em um processo em que as produções simbólicas, socialmente geradas, configuram-se subjetivamente nos atores sociais e individuais da vida social.

A subjetividade emerge na articulação inseparável do simbólico com o emocional. Ela não tem causas externas, expressa-se nas produções diante de situações vividas. Os sentidos subjetivos não podem ser substancializados em conteúdos concretos, eles apenas nos permitem levantar conjecturas sobre a multiplicidade de processos que se configuram subjetivamente nos estados dominantes que caracterizam uma experiência vivida (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017 p. 51).

As **configurações subjetivas** são a categoria que busca explicar como se expressam as diferentes formas de organização e de expressão da subjetividade. Em termos da produção da subjetividade, as configurações subjetivas estão organizadas dentro do que se chama de lógica configuracional, na qual a configuração subjetiva não é o resultado de processos de internalização, mas é produzida na ação concreta do sujeito e nos espaços sociais. Expressa-se, desse modo, a organização subjetiva do sujeito, a qual é constituinte de todas as suas ações, ainda que novos sentidos subjetivos surgidos no curso da ação não estejam contidos nessa organização *a priori*.

As configurações subjetivas constituem núcleos dinâmicos de organização que se nutrem de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual (GONZÁLEZ REY, 2003; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Elas são autogeradoras e surgem do fluxo diverso dos sentidos subjetivos, produzindo, desde seu caráter gerador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam com certa estabilidade no curso da experiência. É um sistema complexo que está submetido à tensão da ruptura e não é previsível quanto à sua forma de expressão singular, na medida em que não há uma relação isomórfica e diretamente objetivável entre comportamento e configuração subjetiva.

As configurações subjetivas não são a soma de sentidos subjetivos. Elas aparecem como uma formação subjetiva geradora de sentidos que têm certa convergência entre si e que representam um dos elementos essenciais dos estados afetivos dominantes da pessoa no curso de uma experiência. As configurações subjetivas não representam totalidades, mas sistemas em movimento.

A temporalidade, como dimensão de sentido subjetivo, apresenta um caráter imaginário e diferencia as temporalidades cronológicas dos tempos vividos. Consequentemente, as configurações subjetivas constituem as articulações de sentidos subjetivos em que se organizam tanto a subjetividade individual quanto a social. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas organizam-se de forma recursiva e simultânea no âmbito social e individual. A ação individual ocorre no curso de uma experiência dentro de uma rede de processos subjetivos sociais de diferentes níveis, alguns em sistemas imediatos de relações da pessoa; outros aparecem como sistemas normativos simbólicos, socialmente instituídos, estando ambos para além da consciência da pessoa.

O **Sujeito** na perspectiva Cultural histórica, base da Teoria da Subjetividade, é posto como uma categoria central por González Rey (2017). Afirmar o homem como sujeito significa reconhecer a sua possibilidade de superar o imediato, o que está dado, em direção à realização de projetos assumidos, reconhecendo que se trata de uma possibilidade constituída historicamente, sendo relevante afirmar a subjetividade como a experiência própria do sujeito histórico.

Para González Rey (2017), ao criar a categoria sujeito, ele rompe com o determinismo que caracteriza a compreensão dos modelos cartesianos positivistas de pesquisas sociais.

O conceito de sujeito facilitou-nos sair de uma concepção determinista da personalidade, pois o ato humano não resulta dela, mas, sim, do indivíduo ativo imerso na experiência, em cujo curso o ato se configura não *a priori*, como resultado de uma estrutura psicológica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 66).

González Rey (2003) apresenta o sujeito como um sujeito de pensamento, emoção e linguagem. Daí, emerge-se o sujeito reflexivo e participativo. “A reflexibilidade é uma característica do sujeito com a qual está comprometida a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas da vida” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240). O sujeito é um indivíduo que se configura subjetivamente, gerando sentidos subjetivos para além de suas representações, tornando-se capaz de tomar decisões e assumir posicionamentos que serão geradores de produções intelectuais e fontes de sentidos subjetivos, abrindo novas vias de subjetivação. Essa categoria possibilita compreender manifestações e comportamentos aparentemente contraditórios, nos quais o sujeito pode tanto assumir uma posição passiva ou ativa, em diferentes momentos e contextos de sua vida.

O sujeito não é, portanto, uma condição absoluta do indivíduo. É uma forma de produção e expressão subjetiva com um nível de implicação próprio e singular em diferentes contextos de expressão e atividade, nos quais se fazem presentes elementos da condição gerativa do sujeito e das configurações subjetivas atuais (CAMPOLINA, 2012).

Compreender que a ideia do sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem é bastante relevante porque, simultaneamente, representa em si uma singularidade e também um ser social. González Rey (2003) revela que essa relação não é uma determinação externa, mas trata-se de uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado nas configurações nas quais se manifesta a ação do sujeito.

González Rey e Mitjás Martínez (2017) consideraram que o caráter ativo antes considerado somente ao sujeito, diante da nova conceituação de agente, na organização teórica da subjetividade, passa a configurar o sujeito e o agente, no entendimento de que não existe a passividade como estado paralisante do indivíduo, mas, mesmo em situações adversas, o agente reage em seus extremos, com sofrimento ou outras manifestações. Porém, diferente do sujeito, não é capaz de transcender e romper os estados dominantes que o bloqueiam. Ao desenvolver-se, o sujeito pode ultrapassar dificuldades que deixam de ser entendidas como próprias de sua constituição orgânica ou pessoal, levando-o a vivenciá-las

enquanto expressão de processos subjetivos que também exprimem a natureza social da experiência.

O **agente**, segundo os autores, “seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73), referindo-se às escolhas e ações que estes precisam tomar como consequências de suas experiências nos diferentes espaços sociais que transita: família, escola, trabalho ou outro contexto em que se situam. Já o sujeito “representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (*ibid.*). Enfoca-se no sujeito não apenas em seu caráter ativo e intencional, mas em seu caráter gerador e transgressor (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012).

A categoria teórica da **subjetividade individual** refere-se a processos de produção e organização de sentidos subjetivos, entendidos enquanto produções simbólico-emocionais, relacionadas à trajetória de vida singular do indivíduo nos espaços sociais em que este indivíduo atua. São formações de sentidos subjetivos que adquirem valor na organização subjetiva da pessoa. As configurações subjetivas integram, na experiência atual da pessoa, produções subjetivas de diferentes esferas, espaços sociais e momentos de sua vida.

A subjetividade individual constitui-se em espaços sociais historicamente concebidos. Portanto, na origem de toda subjetividade individual, estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social, anteriores à organização do indivíduo psicológico concreto. Eles aparecem como um momento indissociável entre a subjetividade individual e social, em que a subjetividade individual atua como um elemento gerador da subjetividade social e vice-versa.

A perspectiva teórica de González Rey remete à unidade entre o social e o individual nos processos de produção subjetiva. Rompe-se, dessa forma, com a fragmentação da psicologia clássica centrada ou somente no indivíduo ou somente na natureza sócio-determinista que considera o indivíduo um reflexo de estruturas maiores (sociais). O princípio da subjetividade social é haja uma integração complexa entre indivíduos e sociedade. A subjetividade é a síntese configuracional e simultânea produzida em dois planos interdependentes: o social e o individual (GONZÁLEZ REY, 2002).

De acordo com Souza e Torres (2019), a Teoria da Subjetividade avança perante essas formas de psicologias (individualista e sociologizante), justamente porque propõe uma nova representação teórico-ontológica que concebe a relação entre indivíduo e sociedade como um

sistema configuracional. Por ser configuracional, o sistema também supera a visão estática, naturalista e racionalizante dessas expressões psicológicas anteriormente mencionadas.

A **subjetividade social** é constitutiva das subjetividades individuais das pessoas que participam dos espaços sociais, ao mesmo tempo em que se constitui a partir dessas subjetividades individuais. Nessa relação processual e recursiva, o homem se estabelece, ao mesmo tempo, como constituído e constituinte dos processos de cultura (GONZÁLEZ REY, 2001, 2005a, 2005c, 2007b). A organização desses processos não segue uma ordem dada *a priori* por um fator interno ou externo tomados objetivamente, mas se articula dinamicamente à sua própria auto-organização, pela ação concreta dos indivíduos, destacando a própria subjetividade por sua capacidade geradora.

É exatamente pelo caráter recursivo e gerador que assume a subjetividade, por que podemos entender a simultaneidade constitutiva da subjetividade individual e da subjetividade social. Trata-se, portanto, de um sistema complexo que inclui contradições, ambiguidades e tensões recíprocas, em que o histórico desempenha, nessa instância, um papel importante, pois ele que dá o caráter de processualidade às subjetividades, considerando não somente que os sentidos subjetivos sejam produções situadas no contexto social, mas que estejam relacionados a outros momentos na vida dos indivíduos.

A visão complexa, dialética e o entendimento de que a constituição psíquica ocorre simultaneamente no social e individual é o que possibilita compreender a subjetividade na sua dupla condição. Dessa maneira, avançamos no entendimento de que as configurações das subjetividades sociais não aparecem como algo externo aos processos de constituição das subjetividades individuais, ou seja, ocorrem de forma simultânea, no ser concreto, no individual e no social.

Para compreender os elementos da subjetividade social, faz-se necessário compreender que ela ocorre por meio da inter-relação com as pessoas que vivem e que partilham o contexto social. Conforme explica González Rey,

Essa concepção da organização subjetiva das influências sociais permite superar a dicotomia do social e do individual de forma definitiva, pois nenhuma influência social concreta ou comportamento pontual do sujeito podem ser analisados isoladamente, como um determinante gerado fora da condição subjetiva do próprio sujeito, na qual se sintetizam os sentidos sociais ao largo de sua história individual. Assim, todo comportamento concreto do sujeito em determinado espaço social é inseparável dos sentidos procedentes de outros espaços sociais, os quais se organizam no plano

subjetivo nas configurações da personalidade do sujeito concreto (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 196).

Esse conceito supera a dicotomia individual/social porque, segundo o autor, o social e o individual estão mutuamente constituídos, produzindo uma trama social que representa não a soma dos indivíduos, mas uma rede viva e dinâmica de relações sociais de caráter subjetivo, expressas nas configurações subjetivas que a organizam. González Rey afirma que a subjetividade social é “un sistema de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que se instala en los sistemas de relaciones entre personas que comparten un mismo espacio social” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 235).

Torna-se relevante destacar que os diferentes grupos e instituições de uma sociedade estão entrelaçados, isto é, suas formações não estão restritas aos elementos objetivos caracterizadores de uma ou outra formação social. Portanto, a subjetividade social é uma produção complexa que pode caracterizar os diferentes espaços sociais, como as instituições, organizações sociais e grupos, dos quais ressaltamos a escola, a universidade, as empresas, dentre outros.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, os processos sociais que ocorrem nos diferentes espaços deixam de ser vistos externamente, como fatores de influência, e passam a ser relacionados a outros sistemas complexos vinculados a diferentes processos de institucionalização e de ação dos indivíduos. Desse modo, a subjetividade social de uma instituição está, de alguma maneira, constituída de elementos de outras instâncias da vida social dos atores sociais. Para González Rey (2005b, p. 201), trata-se de “um sistema complexo que exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais”.

A subjetividade social é configurada, também, por fenômenos sociais como mitos, formas habituais de pensamento, humor, códigos morais, religião, dentre outros. Envolve, ainda, diferentes aspectos e processos subjetivos sociais como as representações sociais, os discursos e as expectativas dominantes do contexto (GONZÁLEZ REY, 2006). Todavia, a subjetividade social não é a soma ou o reflexo desses elementos, é uma produção que envolve esses elementos. Logo, é uma produção subjetiva, simbólica e emocional sobre eles. (CAMPOLINA, 2012).

Gerar sentidos subjetivos e de configurações subjetivas, nos sistemas de relações dos que compartilham do mesmo espaço social, não significa afirmar que seja possível, desde uma lógica positivista, observar, identificar e descrever, do conjunto dos comportamentos individuais, os elementos objetivos constituidores da subjetividade social deste espaço. Assim, o conteúdo da subjetividade social não deriva diretamente e exclusivamente desses elementos, mas constitui-se pelas formas subjetivas que esses assumem e organizam-se no espaço social. A subjetividade social não se define por suas gêneses, bem como não depende da vontade e das intenções dos indivíduos.

Conhecer configurações subjetivas que atravessam a subjetividade social de um determinado campo social possibilita visualizar e interpretar as inter-relações com outros processos subjetivos da sociedade, bem como compreender como se articula a dimensão simbólica do cenário, em relação aos indivíduos concretos, e como esses aspectos afetam-se mutuamente. Também, é relevante pensar como implicam em unidade, como as subjetividades individuais nos processos de subjetivação que as pessoas geram, e como isso se desdobra no campo das relações interpessoais constituídas nestes espaços. Nessa perspectiva, busca-se compreender a subjetividade no imbricamento uno e inextricável entre subjetividade social e individual.

4.2 Escola e a Subjetividade Social: problematizando o objeto da pesquisa

A instituição escolar é compreendida, simultaneamente, como uma organização social que detém histórica e culturalmente, em seu espaço constitutivo, valores éticos, morais e normativos que orientam o funcionamento da sociedade que a gestou. Mitjáns Martínez, citando González Rey, argumenta que a subjetividade social é atravessada por produções subjetivas individuais e grupais constituídas por discursos ideológicos gestados histórica e culturalmente na sociedade, que emergem configurados como representações, sistemas formais e informais, sistemas discursivos dominantes, religiosidade, crenças, valores, mitos, normas, formas habituais de pensamento, códigos morais e emocionais de relação, expectativas dominantes e todas as modalidades de institucionalização (GONZÁLEZ REY, 2017, *apud* MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020). Nesse caso, é factível afirmar que a instituição escolar tem sua subjetividade social constituída por configurações subjetivas que atravessam as subjetividades sociais expressas como produções subjetivas individuais da diversidade de pessoas e grupos que atuam neste espaço.

A subjetividade social da escola integra diferentes configurações de sentidos subjetivos gerados dentro e fora de seu espaço. Assim, outras subjetividades sociais atravessam, de modo interseccional, gênero, família, religião, relações étnico-raciais, política, economia, dentre outros aspectos que se inscrevem como múltiplas configurações emergentes da diversidade de produções subjetivas que, simultaneamente, fluem no espaço em caráter contraditório, tensional, recursivo e inextricável. Todavia, o que marca a subjetividade social de qualquer espaço, assim como ocorre com o individual, é o não determinismo e a linearidade. Nesse sentido, Mitjás Martínez e González Rey (2017) argumentam que a subjetividade social da escola representa um sistema de configurações únicas em que se expressam os processos mais significativos da organização. Ou seja, organiza-se no devir de suas atividades diárias, nas formas de relação entre os professores, no funcionamento da organização escolar, no comportamento da comunidade em que a escola está inserida, nos diferentes grupos de estudantes e suas maneiras de socialização, em seu caráter de pública ou privada, nas relações professores-estudantes, gestores-professores, gestores-estudantes, família-escola-comunidade, dentre outros liames.

Ainda discutindo a subjetividade social da escola, Mitjás Martínez (2019) pondera que ela se constitui como espaço social privilegiado, em que as questões de caráter singular articulam-se às questões de caráter social ou grupal. Desse modo, como uma instituição social, a escola pode favorecer a exclusão ou a inclusão do estudante com deficiência por meio de ações que não estão explícitas na fala dos atores da escola, mas apresentam-se na subjetividade tanto individual quanto social.

Martins (2015) afirma que cada escola é uma instituição que se organiza em um determinado tempo histórico, segue determinadas regras, possui profissionais com diferentes especialidades e funções e atende a estudantes com diferentes perfis sociais, econômicos, políticos e culturais. Pensando no cenário social complexo que é a escola e como um espaço que integra os relacionamentos humanos em seu cotidiano, podemos pensá-la também como campo de expressão e de produção da subjetividade social.

Na escola, estão constituídos e são produzidos significados e sentidos subjetivos que estabelecem a realidade concreta da vida social e as próprias subjetividades individuais daqueles que dividem o mesmo espaço. Nesse processo, permite-se revelar o modo como está configurada a subjetividade social desse espaço social, podendo também demonstrar o impacto das diferentes formas de organização dos grupos e das instituições. Dessa maneira, a subjetividade social da escola configura-se em função das subjetividades individuais que

fazem parte da instituição, bem como ela se mantém inter-relacionada às múltiplas interferências de outras instituições ou de outros âmbitos sociais e culturais.

Compreender como se configura a subjetividade social da escola pode demonstrar como os significados e os sentidos organizam-se em relação à própria forma como a instituição está organizada, bem como os processos educativos que favoreçam a inclusão de estudantes com deficiência.

A subjetividade social da escola não pode ser entendida somente a partir da presença de elementos simbólicos como discursos e ritos ou pela existência de um clima que seja favorável ou desfavorável. Interessa saber como esses elementos são subjetivados, simbólica e emocionalmente no espaço escolar, e como é assumido o caráter de processos de significado e de sentidos, de acordo com os processos singulares no contexto.

Em nossa pesquisa, entender como os elementos subjetivos estão configurados, ajuda-nos a compreender como promovem, de maneira singular, processos de inclusão praticados na instituição escolar. Portanto, é possível, dessa forma, entender a maneira como a subjetividade social, em cada espaço social de uma mesma sociedade, está configurada de uma determinada forma, indicando variadas representações sobre um mesmo fenômeno social. Na escola como grande espaço relacional, as subjetividades individuais e sociais configuram-se sob uma relação de recursividade, contraditória e tensional pela interseccionalidade de diferentes fenômenos sociais, no imbricamento das produções subjetivas, sem que haja controle ou intenção consciente das pessoas que ali atuam.

Ao investigar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na EJA, torna-se nosso desafio dar visibilidade a esses processos não intencionais que estão na formalização das políticas públicas e que são presentes nas relações cotidianas, em que, muitas vezes, associam-se ao discurso de autonomia, de socialização, de desenvolvimento, entre outras propostas. Uma vez dentro de um mesmo espaço, encontramos diferentes subjetividades sociais e individuais que alimentam a subjetividade social da escola. Nessa relação, mobiliza-se a geração de sentidos subjetivos em um processo de recursividade.

Compreender a inclusão de estudante DI e TGD na EJA-Interventiva à luz da Teoria da Subjetividade rompe com os determinismos e generalizações dos modelos de investigação instrumental. Significa, destarte, uma maneira diferente de fazer ciência, assumindo o caráter cultural-histórico do conhecimento como construção humana. Ademais, oferece-nos as ferramentas teóricas para investigar e analisar a subjetividade social da escola no processo de inclusão de estudantes com deficiência na EJA, de modo a revelar como a forma de

organização subjetiva desses espaços está configurada. Por conseguinte, possibilita-se compreender e abrir novas discussões sobre os processos complexos que, de outra forma, não podem ser visibilizados. Por fim, o escopo teórico favorece, ainda, entender como as subjetividades individuais de determinados atores escolares atuam na constituição da subjetividade social da escola. Vale ressaltar que o processo de inclusão de estudantes com deficiência no espaço escolar não é alcançado rapidamente, sem que haja, com frequência, um processo de resistência, de enfrentamento de situações já institucionalizadas, em que os significados e sentidos das experiências dos indivíduos entrem em jogo, favorecendo ou desmerecendo a inclusão.

Sob esta lente teórica, como balizadora dessa pesquisa, em síntese, o propósito foi compreender aspectos da subjetividade social da escola constituídos em relação à inclusão de estudantes da EJA-Interventiva. Nessa medida, a produção de conhecimento sobre o tema requer que superemos uma epistemologia em que predominem o instrumentalismo, o controle sistemático e a rigidez metodológica na produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 1997; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Para isso, a seção seguinte desta dissertação apontará o modelo epistêmico-metodológico estabelecido por González Rey para o estudo da subjetividade.

Sob essa divisão, retomaremos o problema e os objetivos da investigação e apresentaremos o delineamento epistemológico da pesquisa a partir da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2017) e de seus pressupostos que se desdobram na metodologia construtivo-interpretativa para a compreensão de processos subjetivos que constituem a subjetividade social da escola.

5 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: AVANÇANDO EM ESTUDOS DA SUBJETIVIDADE

Expressam-se, neste capítulo, a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997; 1999; 2002; 2005; 2014; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) e a metodologia construtivo-interpretativa como o referencial epistemológico e metodológico que norteia este estudo. Em seguida, apresenta-se o processo que gerou o modelo teórico, explicitando o local da pesquisa, cenário social, participantes, instrumentos e descrição das atividades em campo.

5.1 Elaboraões conceituais da Epistemologia Qualitativa

Entendendo que o conhecimento é uma construção humana, a Epistemologia-Qualitativa parte do princípio de uma epistemologia da construção em oposição a uma epistemologia da resposta (GONZÁLEZ REY, 2011; 2014). No estudo da subjetividade, proposto por González Rey (2017), o conhecimento é entendido como uma produção construtiva e interpretativa no qual a realidade não está dada *a priori*, mas é fruto da produção de sentidos do investigador, construídos a partir da unidade de elementos simbólicos e emocionais expressos no campo.

Definida pelo seu caráter cultural-histórico, esta epistemologia representa uma produção e sistematização teórico-metodológica que dá suporte à investigação da subjetividade em seu caráter ontológico. Por sua abrangência e constituição de princípios abertos e interrelacionados, a Epistemologia-Qualitativa torna-se pertinente para a produção de conhecimento sobre expressões da subjetividade em qualquer campo, no qual estejam implicadas atividades humanas complexas, tais como: educação, saúde, clínica, organizações sociais, comunidades e política (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

A pesquisa proposta pela Epistemologia-Qualitativa representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, que enriquece, de forma constante, a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2005). Essa compreensão não requer apenas uma mudança das questões instrumentais, mas uma definição epistemológica dos processos de construção do conhecimento, que significam uma maneira diferente de fazer ciência. O saber é um processo construtivo

interpretativo, e o conhecimento sobre objeto será sempre delineado como uma construção teórica.

Essa epistemologia possibilita pensar de outras formas, criar novos caminhos para investigar os fenômenos humanos e tem sido empregada no campo das Ciências Humanas, por exemplo, na Psicologia e na Educação, como uma alternativa ao positivismo e à tradição de pesquisas de natureza dedutiva-indutiva.

A Epistemologia-Qualitativa revela uma diferença fundamental em relação a outras epistemologias: a construção do pesquisador não ocorre apenas ao final da pesquisa, após a “coleta de dados”. Afinal, as informações do campo empírico não estão prontas e acabadas, mas devem ser interpretadas pelo pesquisador, que vai elaborando hipóteses de trabalho e construindo indicadores sobre o objeto de estudo. Nesse processo de construção da informação, há uma tensão constante entre o momento empírico e a teoria que sustenta a pesquisa. Desse modo, passa-se a constituir uma indissociabilidade entre os momentos empíricos em relação à teoria e à construção interpretativa que, em articulação, concorrem para a compreensão do objeto específico de interesse, que é a subjetividade.

A abordagem da Epistemologia-Qualitativa inaugura o lugar ativo do pesquisador nas construções teóricas e admite-o enquanto sujeito do pensamento, rompendo com a dicotomia teoria e prática. Assim, ao ingressar no campo, o pesquisador, em constante confrontação com a teoria, apresenta construções sobre o contexto investigado a partir de uma relação ativa e dialógica com os participantes.

As construções teóricas à luz da Epistemologia Qualitativa apoiam-se em três pilares que estão articulados entre si: o conhecimento como produção **construtivo-interpretativa, o caráter interativo e dialógico** do processo de construção do conhecimento e a **legitimação do singular** na produção do conhecimento.

O conhecimento como produção construtivo-interpretativa refere-se à necessidade de o pesquisador dar sentido às informações que aparecem no momento empírico da pesquisa, por meio das suas interpretações em um processo de constante confrontação com a teoria, atribuindo significados que abrem novas zonas de sentido sobre a realidade investigada. Cada pesquisador faz uso singular da teoria, e suas construções não podem se tornar um dogma, senão serem vistas como uma ideia viva, que está em constante produção de forma sistêmica e não linear.

O caráter construtivo-interpretativo entende o conhecimento como construção e afasta-se da concepção de que exista uma ordem da realidade a ser decifrada cientificamente.

Esse princípio implica entender o conhecimento como produção permanente, “e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 05). O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento busca romper com a dicotomia entre o empírico e o teórico. Nessa proposta, o empírico é compreendido como um momento inseparável do processo de produção da teoria. Essa condição implica no segundo pilar: o caráter dialógico da pesquisa, que é alcançado na relação que se estabelece entre o pesquisador e os participantes.

O caráter dialógico consiste em entender a pesquisa como um processo de comunicação e de diálogo. A ênfase dada à comunicação no processo de construção do conhecimento baseia-se no fato de que grande parte dos problemas sociais e humanos tem raízes, direta ou indiretamente, na comunicação entre as pessoas. Nesse sentido, a comunicação é um espaço privilegiado para o estudo da subjetividade e serve de via para conversão dos que fazem parte da pesquisa em sujeitos da pesquisa. Este pilar reivindica o papel ativo do pesquisador que deve criar um clima favorável à comunicação a partir do envolvimento dos participantes e promover o tensionamento constante sobre o dito ou escrito nos instrumentos. Por conseguinte, provoca-se o outro para que expresse informações além do que ele apresenta nos registros realizados. Ademais, permite-se, ao participante, refletir e construir novos sentidos sobre o objeto estudado. O pesquisador, ao provocar o pesquisando, passa também a ser protagonista do processo investigativo (GONZÁLEZ REY, 2005).

A legitimação do singular, como forma de produção do conhecimento, implica considerar a pesquisa como uma produção teórica. O teórico, nesse caso, não é o restringido a fontes de saber preexistentes relacionadas ao processo de pesquisa, mas ao que se expressa na atividade “pensante e construtiva do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 11). Vale ressaltar que o singular não significa único, mas aquele que está fora do que é geral, o que o caso ou objeto traz de diferente dos fatos já conhecidos, legitimando algo não pela sua ocorrência, mas pela maneira como e porque ocorre.

O caso singular é importante para a compreensão de um problema, não apenas em relação ao objeto estudado, mas em relação ao percurso de elaboração de um modelo teórico. Assim, entendemos que a legitimidade do singular pode se referir tanto à singularidade dos indivíduos, quanto à singularidade dos espaços sociais e seus processos formativos. Ainda de acordo com o autor, “o caso individual proporciona informação que ganha significação dentro do processo de construção teórica que já está em desenvolvimento pelo investigador no momento em que se encontra com o caso estudado” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 270).

Outrossim, contrapõe-se às generalizações e repetições sistemáticas como forma de conhecimento mais válido sobre um determinado objeto.

Considerando que esses pilares estão imbricados entre si e que a pesquisa não se apresenta como ritual padronizado de procedimentos, mas como processo aberto e dinâmico, a Epistemologia Qualitativa apresenta-se como via para a produção de modelos teóricos, que podem ser entendidos como a construção de sistemas de representações capazes de gerar inteligibilidade sobre a realidade.

5.2 A metodologia construtivo-interpretativa

A construção da informação na metodologia construtivo-interpretativa não se restringe a encaixar as manifestações dos participantes da pesquisa em categorias estabelecidas *a priori*, mas de atribuir significados que abrem novas zonas de sentido sobre a realidade investigada. Diferem-se as palavras do tecido de sentidos, isto é, as tramas tecidas na relação entre os indivíduos. Cabe ao pesquisador estar atento a essa trama e interpretar para além do dito pelo participante.

O processo de interpretação das informações não ocorre somente no final da pesquisa, como algo conclusivo, após a "aplicação dos instrumentos", senão ao decorrer de todo o percurso investigativo. Assim, ao longo do processo de construção, as informações vão emergindo em categorias, as quais

são instrumentos do pensamento que expressam não só um momento do objeto estudado, mas o contexto histórico-cultural em que esse momento surge como significado e, com ele, a história do pesquisador, que é elemento relevante na explicação de sua sensibilidade criativa (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 60).

No processo de construção da informação, o modelo teórico é o resultado de uma dimensão interpretativa realizada pelo pesquisador, integrado a um sistema, em que a inteligibilidade é produzida a partir da diversidade e riqueza de informações, que são verdadeiros trechos vivos sobre os participantes da pesquisa. Nesse sentido, González Rey (2002) reforça que a interpretação das informações deve ocorrer ao longo da pesquisa, pois o empírico e o teórico são indissociáveis, argumento que reforça o caráter construtivo-interpretativo de sua epistemologia.

Os instrumentos constituem os meios de mobilizar a expressão do outro. O seu uso criativo, acompanhado de diálogo, favorece a emergência de sentidos subjetivos para além do dito. Outrossim, o reconhecimento do carácter ativo do pesquisador é uma característica dessa metodologia orientada para a construção de modelos compreensivos sobre o que se estuda. Porém, o pesquisador, ao estabelecer uma relação dialógica com o participante, não pode fazer qualquer juízo de valor sobre os fatos ou expressões do pesquisado. Por isso, a escuta é fundamental.

As informações mais relevantes na pesquisa não estarão dadas nos instrumentos formais. No entanto, se bem utilizados pelo pesquisador, poderão captar, por meio de outras expressões, informações que legitimam o significado daquilo que está sendo produzido a partir da construção interpretativa. O pesquisador, como sujeito, produz ideias ao longo da pesquisa, em um processo permanente que conta com momentos de integração e continuidade de seu próprio pensamento [...] (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 33).

Em um estudo à luz da Teoria da Subjetividade e em um processo investigativo pautado pela Epistemologia Qualitativa, não é interessante utilizar somente instrumentos que levem a processos de amostragem, identificação de universo, levantamento estatístico de pequenos ou de grandes grupos, embora estes instrumentos possam ser utilizados como informações que favoreçam a criação de, por exemplo, dinâmicas conversacionais.

O avanço ao nível teórico inclui o momento de produção de indicadores, nos quais é atribuída significação sobre as informações. As interpretações sobre informações e eventos, como expressões dos participantes, vão ganhando força e são organizadas em indicadores que o pesquisador constrói nos diferentes momentos da pesquisa. A articulação de indicadores que apontam na mesma direção vai configurando hipóteses que, ao longo do processo investigativo, vão conformando o modelo teórico construído como resultado da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2011, 2015, 2017).

González Rey (2002) destaca que o indicador somente se constrói sobre a base de informação implícita e indireta, pois não determina nenhuma conclusão do pesquisador em relação ao estudado. Na verdade, representa somente um momento hipotético no processo de produção da informação. A identificação de indicadores na análise das informações produzidas pelo participante no momento empírico leva o pesquisador à construção de novos conceitos e categorias. São processos complexos, criativos e delicados que acontecem de maneira inter-relacionada.

O processo de construção da informação é contínuo e não linear, e seu objetivo não é a elaboração de resultados para serem tomados como verdades absolutas em relação ao tema estudado, mas à produção de novos conhecimentos que ampliam e aprofundam o processo geral de construção de conhecimentos por parte do pesquisador.

A construção teórica ocorre por meio da lógica configuracional, superando os processos lógicos tradicionais da indução e da dedução. O pesquisador é colocado numa posição central [...] e está orientada para definir os complexos processos intelectuais envolvidos no desenvolvimento do conhecimento sobre a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 127).

Em suma, a pesquisa é uma construção do pesquisador. Ela não tem como objetivo “explicar” a realidade, e sim construir “modelos compreensivos” sobre realidade. González Rey rompe, pois, com a lógica instrumental da pesquisa. Ele concebe o processo de pesquisa como social e subjetivo aos sujeitos que dela participam. Portanto, há um processo singular e permanentemente aberto (GONZÁLEZ REY, 2005).

Partindo dos pressupostos epistemológicos e metodológicos da Epistemologia Qualitativa, utilizamos o método construtivo-interpretativo para contemplar os seguintes objetivos:

a) **Objetivo geral**

Compreender aspectos da subjetividade social da escola constituídos em relação à inclusão de estudantes com deficiência na EJA-Interventiva.

b) **Objetivos específicos**

- 1) Compreender como elementos da subjetividade individual participam no processo de inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva;
- 2) Compreender aspectos dificultadores e facilitadores da inclusão educacional dos estudantes da EJA-Interventiva;
- 3) Gerar visibilidade a processos subjetivos imbricados no processo de inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva;
- 4) Refletir sobre os desafios concretos a serem enfrentados ante a inclusão escolar dos estudantes da EJA-Interventiva.

Apresentamos, a seguir, como ocorreu a seleção da escola. Na sequência, descrevemos o campo da pesquisa, os atores, os detalhes das atividades bem como os momentos de sua realização. Salientamos que o cenário social da pesquisa não é um momento estático, mas permanece em manutenção ao longo de todo o processo de investigação, a partir da construção de um espaço de inter-relações (ROSSATO; MARTINS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

5.3 Justificativa de opção metodológica pelo estudo de caso/subjetividade social

A escolha da escola como um caso a ser estudado ocorreu porque, segundo González Rey (2005), considerar a singularidade de um caso representa uma forma significativa e legítima de investigar os problemas que envolvem as produções humanas tanto no plano social quanto individual. Dessa forma, o estudo de caso favorece conhecer tramas dos processos que constituem as relações humanas em contextos sociais, considerando a singularidade e a heterogeneidade da constituição subjetiva das pessoas e dos espaços sociais. A escolha pelo estudo de caso referenda tanto a opção epistemológica quanto metodológica e favorece o alcance dos objetivos propostos nessa investigação.

A escolha da instituição dependeu de dois motivos. O primeiro voltou-se à facilidade de aproximação com o grupo e à construção do cenário social da pesquisa em função de a pesquisadora ter trabalhado durante 8 anos neste estabelecimento, de onde surgiram as inquietações que remeteram a essa investigação. O segundo, importante para os objetivos da pesquisa, considera o fato de a escola ser polo de EJA e atender tanto a classes inclusivas quanto ao projeto de EJA-Interventiva, que é uma classe especial dentro do espaço da escola.

5.4 Caracterização da escola

O campo escolhido para a pesquisa é uma escola pública do DF que atende todos os segmentos da Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Além das turmas regulares inclusivas, há duas turmas de EJA-Interventiva (que atendem exclusivamente a estudantes com Deficiência Intelectual e Transtorno Global do Desenvolvimento). Por essa razão, é o foco deste estudo.

Quanto à estrutura física, a escola possui excelente condição: conta com vinte salas de aulas, seis salas de múltiplas funções (sala de artes, laboratório de informática, sala de

educação física, laboratório de biologia, sala de xadrez e sala de judô), secretaria, sala de direção e assistência, sala de professores, sala de leitura, sala para coordenação, mecanografia, cantina, lanchonete, uma quadra poliesportiva coberta e vestiários masculino e feminino. Ademais, há um amplo espaço de área verde, um local para horta, um estacionamento para professores e estudantes, uma biblioteca ampla aberta à comunidade e um pátio no centro da escola que integra a cantina, banheiros e áreas comuns.

A escola é cercada por jardins. As salas são todas bem ventiladas e iluminadas com o piso em porcelanato e equipadas com ar-condicionado, *data show* e acesso à internet por cabo e *wifi*. É um espaço muito agradável, limpo, com pinturas de grafite nas paredes e mensagens de motivação. Há murais com trabalhos artísticos desenvolvidos pelos estudantes.

Para atender à demanda de aproximadamente dois mil e trezentos alunos, distribuídos nos três turnos, a escola conta com um gestor, um vice-gestor, três supervisores atuando em dois turnos e mais dois supervisores atuando em um dos turnos, oitenta e quatro professores regentes, vinte e quatro professores readaptados⁸, quatro orientadores educacionais, seis educadores sociais, seis coordenadores pedagógicos, um chefe de secretaria, seis apoios técnico-administrativos, dois agentes de portaria, um apoio administrativo, seis apoios de direção e quatro mecanógrafos. Existem ainda os profissionais terceirizados que realizam os serviços de limpeza, vigilância e merenda que apresentam número variável.

5.5 A construção do cenário social da pesquisa

Na metodologia construtivo-interpretativa, é de fundamental importância a construção do cenário social de pesquisa, entendido como “a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 83).

A aproximação ao campo possibilita que as pessoas tomem a decisão de participar da investigação. Assim, faz-se necessário que o investigador procure estabelecer uma relação de

8 Servidor efetivo da Carreira Magistério Público, que sofreu redução definitiva da capacidade laboral, comprovada pela área de saúde pertinente. Disponível: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7f543ecbe4174d11bfd95907d36d22/Portaria_241_19_07_2019.html. Acesso: 15 set. 2019.

confiança com os participantes, não apenas para obter a sua aceitação, mas, sobretudo, a participação efetiva em um clima dialógico e reflexivo.

Nesse estudo, não foi a pesquisa que escolheu a escola, mas a escola que me levou à pesquisa. Quando iniciei o curso de mestrado, apesar de ter direito ao afastamento para estudos, continuei atuando como coordenadora nessa escola por um semestre. Esse período representou um momento privilegiado da minha pesquisa, pois tive a oportunidade de alicerçar o meu olhar investigativo nas proposições teóricas de Mitjans Martínez e González Rey sobre aspectos subjetivos que se imbricam com a inclusão escolar da pessoa com deficiência. A minha presença, agora também como pesquisadora, possibilitou ampliar o meu olhar não somente sobre o fenômeno pesquisado, mas também sobre as pessoas, em particular, os professores que trabalham na escola.

O fato de já pertencer ao grupo e atuar como coordenadora pedagógica representou um facilitador no acesso às pessoas, de modo que não houve qualquer tipo de resistência dos professores em me receber em suas classes. À medida que eu avançava nos estudos teóricos da Teoria da Subjetividade, foi gerando em mim um incômodo interno, como a desestabilização e desconstrução de verdades hegemônicas até então aceitas. Passei a desenvolver um olhar mais crítico sobre a organização e a dinâmica escolar que transcenderam as inquietações iniciais que me levaram ao mestrado. No decorrer do processo e a partir de tensionamentos sobre o processo de inclusão, alguns professores mostraram-se mais reservados e menos acessíveis a participarem da pesquisa.

No semestre seguinte, foi necessário desenvolver estratégias que me permitissem a aproximação com diferentes participantes. Por outro lado, a equipe gestora, de modo geral, foi bastante receptiva ao projeto de pesquisa, disponibilizando, sempre que possível, espaços de diálogo entre os professores.

No início do ano letivo de 2019, houve a apresentação oficial da pesquisa, durante uma reunião pedagógica, e um direcionamento para os possíveis participantes: professores que atuam na EJA-Interventiva, professores da sala de recursos/AEE, educador social voluntário, gestora, que se mostraram receptivos e dispostos a colaborar.

Após o consentimento da equipe diretiva, tornou-se frequente a minha presença na escola, onde adotei uma postura cortês e acolhedora, o que propiciou a construção de diálogos com os profissionais e estudantes para a compreensão da dinâmica relacional em função da pesquisa e a organização do trabalho pedagógico da escola. Dessa forma, coadunou-se o pensamento de González Rey e Mitjans Martínez (2017), quando afirmam que a presença do

pesquisador no campo origina relações, simpatias e curiosidades por parte dos atores escolares, fenômeno que o pesquisador deve cultivar em suas aproximações com todos presentes no espaço escolar, pois, nesse processo, são estabelecidos os vínculos afetivos entre as partes.

5.6 Procedimentos éticos

Para que a pesquisa fosse realizada na escola, que faz parte da SEE/DF, foram necessárias a análise e a aprovação do projeto pela Escola de Aperfeiçoamento da Educação (EAPE). Após a autorização, o setor encaminhou a pesquisadora à Coordenação Regional de Ensino (CRE) pretendida. Em seguida, a coordenação enviou a autorização à escola para a realização do estudo.

Os participantes foram consultados previamente por meio de uma carta de apresentação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os Termos de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa, constantes nos apêndices, foram explicados e entregues aos participantes da pesquisa em local e horário agendado. Foram assinados, após a apresentação dos objetivos do trabalho e da garantia de que o uso de tais documentos ficaria restrito à pesquisa. Ademais, deixou-se claro que toda divulgação do material seria feita para fins exclusivamente acadêmicos, utilizada somente em eventos científicos, modificados os nomes verdadeiros dos participantes, para resguardo de sua integridade. A identificação dos participantes da pesquisa foi mantida em sigilo com o uso de pseudônimos.

O material produzido, que serviu para análise e conclusões da pesquisa, será mantido sob sigilo. Constatou-se que a pesquisa não ofereceu riscos iminentes por tratar-se de um procedimento não invasivo. As estratégias utilizadas foram semelhantes às intervenções pedagógicas com as quais os participantes estavam acostumados no cotidiano da escola. Além disso, o trabalho foi realizado na instituição que os participantes frequentavam, tendo se desenvolvido em um ambiente com o qual já estavam familiarizados. Ciente de que não existe pesquisa totalmente isenta de riscos, a pesquisadora comprometeu-se, ao assumir o trabalho, a tentar minimizar, ao máximo, os riscos que porventura pudessem surgir no decorrer do processo. No entanto, não se verificou nenhuma intercorrência nesse sentido.

5.7 Participantes da pesquisa: atores sociais escolares identificados como importantes

para compreensão de problema

Como a pesquisa está pautada na Epistemologia Qualitativa e no método construtivo-interpretativo, é relevante considerar que “a legitimidade da produção do conhecimento nunca é um fato populacional, é sempre um processo teórico-metodológico” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 104). Nesse sentido, mesmo que esta pesquisa desenvolva-se “com indivíduos e grupos, ela não parte da ideia de que uma amostra significativa, do ponto de vista populacional, permitirá generalizar qualquer tipo de resultado” (*idem*, p. 105). É relevante considerar, em termos práticos, não a quantidade de indivíduos que participam da pesquisa, mas a qualidade das informações para o processo de construção do conhecimento do pesquisador.

Por se tratar de um estudo voltado para subjetividade social da escola, levamos em consideração todos os atores escolares nos diferentes espaços para construção da informação. Todavia, durante o percurso da pesquisa, à medida que se desenhavam indicadores e hipóteses da construção das informações, alguns atores escolares destacaram-se como protagonistas de algumas das ações que tiveram relevância para a compreensão de alguns aspectos organizacionais e de configurações subjetivas que atravessam a subjetividade social da escola.

Consideramos que estes participantes desempenharam papéis diferentes, não somente no engajamento e na participação da pesquisa, mas no evidente interesse em que eles têm no estudo e na discussão com todo o coletivo escolar. Também foi possível identificar o protagonismo de alguns como sujeitos dentro do espaço social da escola, atuando de forma ativa e tensionando a subjetividade social e subjetividades individuais das pessoas que atuam no espaço inter-relacional da escola.

Ao trazer estes participantes, não descaracterizamos o estudo da subjetividade social do espaço investigado. Pelo contrário, qualificamos como importante a ativa participação desse grupo social da escola, exercendo protagonismo junto ao coletivo docente e discente.

Com este grupo, buscamos manter diálogo contínuo, já que interessava à nossa proposta investigativa favorecer produções subjetivas que possibilitassem a emergência de configurações subjetivas. No conjunto de informações levantadas, deram-se visibilidade e inteligibilidade às configurações subjetivas que constituem a subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2017), na inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva.

Foram realizados um total de 48 encontros com uma média de 03h30min cada, nos quais diferentes instrumentos foram utilizados, a saber: 11 entrevistas, 05 complementos de

frases, 03 memoriais, dinâmicas conversacionais, participação em eventos da escola (coordenação pedagógica, semana da EJA, Olimpíadas do Centrão, confraternização natalina com os estudantes da EJA-Interventiva, participação na sala de recursos, participação no projeto Alegria em ser Centrão, entre outros eventos).

Todavia, privilegiaram-se as trocas dialógicas como via apropriada para o levantamento de informações, confirmação de indicadores e hipóteses e desenvolvimento mais assertivo da construção teórica. Essa postura mostrou-se uma importante estratégia em face do tamanho da escola e do número de professores, discentes e demais profissionais que ali atuam.

A seguir, consta o quadro de apresentação dos participantes/protagonistas:

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes (nome fictício)	Formação acadêmica	Tempo de secretaria	Atuação na escola no momento da pesquisa
Gestora	Licenciada em Química	22 anos (todos na escola pesquisada)	Gestora
Joana	Licenciada em Ciências e Matemática	1 ano	Professora da EJA-Interventiva
Maria	Magistério – séries iniciais e Licenciada em Artes Plásticas	23 anos	Professora de Artes do 2º Segmento
Celso	Licenciado em Letras	4 anos	Educador Social Voluntário
Samantha	Licenciada em Biologia com habilitação em Matemática	26 anos	Coordenadora Pedagógica
Pedro	Licenciado em Geografia	23 anos	Professor de Geografia do Segundo e Terceiro Segmento
José	Magistério – séries iniciais e Bacharelado em Psicologia	32 anos	Professor do Primeiro Segmento
Leandra	Licenciada em Matemática	32 anos / aposentada	Professora temporária da EJA-Interventiva e do 3º Segmento
Roberto	Licenciado em Geografia	28 anos	Atendimento na sala de recursos
Heloísa	Licenciada em Biologia	27 anos	Professora de Ciências da EJA, Segundo Segmento

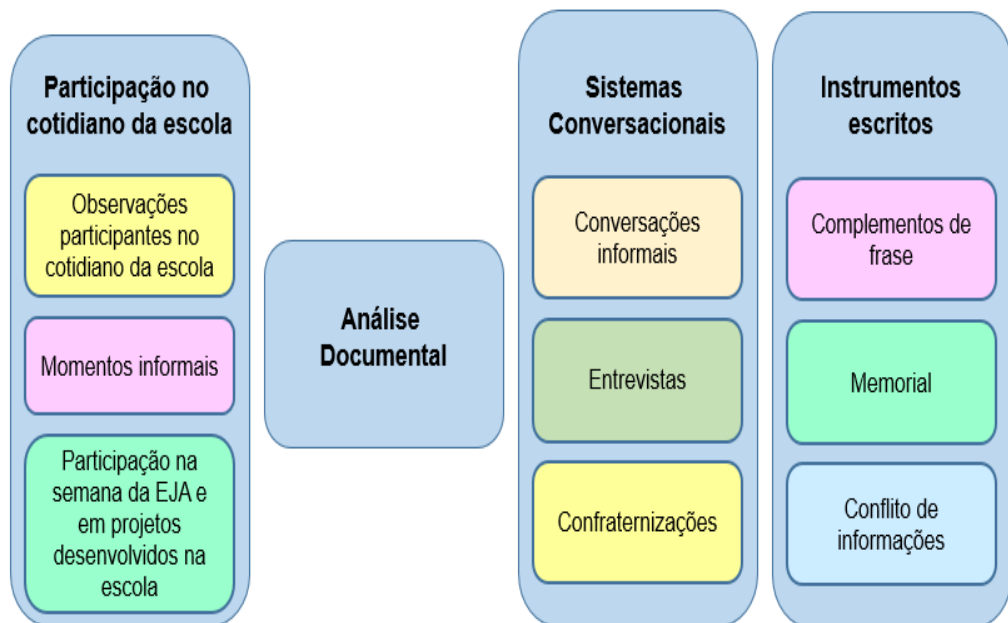
Fonte: a autora.

5.8 Instrumentos da Pesquisa

Os instrumentos são considerados vias para a criação de indicadores no curso da pesquisa. Eles foram planejados e utilizados para favorecerem a participação da pesquisadora na instituição, estimulando as interações com os participantes e promovendo o engajamento mútuo em um processo de comunicação contínuo que se complexificou ao longo da investigação. Partindo desses princípios, utilizamos um conjunto diverso de instrumentos metodológicos justificados pelos objetivos da pesquisa.

Apoiamo-nos em instrumentos e procedimentos de caráter aberto e construtivo, que propiciaram formas de expressão individual e coletiva, orais e escritas, que possibilitaram a geração de informações importantes e que apoiaram a identificação dos participantes com a pesquisa. Nesse sentido, tais ferramentas foram muito relevantes para a compreensão do problema.

Figura 1 – Instrumentos utilizados



Fonte: a autora.

Em função da importância desses instrumentos, a fim de promover uma melhor compreensão sobre o processo de construção da pesquisa pelo leitor, os instrumentos, bem como seus princípios orientadores e respectivos participantes, serão apresentados nos tópicos a seguir.

5.9 Participação no cotidiano da escola

Esse procedimento foi utilizado ao longo de toda a pesquisa, durante as visitas, a fim de aproximar a pesquisadora ao contexto pesquisado. Fizeram parte desse processo distintos processos, dentre os quais, a observação participante, utilizada como recurso para diálogo com as informações produzidas na realização dos demais instrumentos, visando a analisar o movimento dos participantes na relação com o outro. Destaca-se, portanto, a etapa de observação em momentos informais, como a hora do intervalo, entrada e saída do turno, para verificar a reação de professores expressando suas opiniões sobre os estudantes. Além disso, notou-se o comportamento de professores conversando com estudantes, tendo em vista a postura assumida pelo professor a respeito deles. Incluem-se monitores e educadores sociais voluntários, que conversavam com eles e com demais profissionais, junto aos colegas da escola, diante de estudantes que expressam opinião sobre os colegas com deficiência etc. Dessa forma, foi possível levantar ou consolidar indicadores formulados no processo da pesquisa.

A semana da EJA faz parte do calendário escolar. Semestralmente é destinada uma semana para o desenvolvimento de atividades extracurriculares como oficinas com atividades profissionalizantes, palestras educativas sobre temas de interesse da comunidade escolar, além de apresentações culturais. Trata-se, pois, de um momento muito rico para observar as relações que se estabelecem no contexto escolar.

A participação nos projetos, quais seja, semana da EJA, EJA em ação, olimpíadas do Centrão, acolhida, oficinas de arte, cineclube e confraternização natalina na sala de recursos, possibilitou a aproximação com os participantes de uma forma mais descontraída. Assim, suscitaram-se expressões espontâneas no decorrer da pesquisa, que contribuiram para o levantamento de indicadores.

Sabe-se que produções subjetivas não são verbalizadas diretamente, mas resultam da interpretação complexa do pesquisador. Igualmente, essa interpretação também ocorreu em contatos informais, considerando-se aspectos como segurança, intimidade e confiabilidade, estabelecidos entre os envolvidos.

Destaca-se, também, que faz parte do PP da escola o projeto das olimpíadas. É um torneio desportivo com a finalidade de favorecer a socialização entre todos os estudantes da escola. A atividade é desenvolvida concomitantemente com a semana da EJA. Além do

caráter esportivo, busca-se desenvolver, nos estudantes, um espírito de solidariedade com o próximo. Assim, eles são mobilizados a doarem alimentos não perecíveis para serem destinados a uma creche de uma cidade carente do DF.

A minha participação nessa atividade foi realizada mediante convite dos gestores. Por ter formação em Educação Física, pude contribuir na organização e na realização das atividades.

5.10 Análise documental

A análise documental foi utilizada no início da pesquisa visando a identificar informações nos documentos a partir de questões de interesse da pesquisadora, que pudessem contribuir com a caracterização dos participantes. Além disso, as fontes documentadas possibilitaram o resgate da historicidade e permitiram que se conhecessem, a partir dos registros, as mudanças e alterações ocorridas, bem como a compreensão sobre a realidade dos participantes e da instituição escolar.

Foram analisados documentos como relatórios elaborados pelos professores, pelo AEE, o projeto político pedagógico da escola, o mapeamento institucional, o documento “Estratégia de matrícula”, entre outros arquivos.

Com essa busca, alcançamos, principalmente, identificar concepções implícitas e explícitas da escola a respeito da cultura, da sociedade, da aprendizagem e do desenvolvimento no qual o estudante estava envolvido.

5.11 Sistemas conversacionais

As pesquisas orientadas ao estudo da subjetividade criam espaços conversacionais e abertos para a relação permanente do pesquisador com os participantes e entre si. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). As dinâmicas conversacionais favorecem a construção de espaços relacionais que fazem com que os participantes sejam mais ativos e criativos em seus posicionamentos perante o pesquisador. Ademais, possibilitam a expressão de sentidos sem a interrupção do pesquisador por perguntas fechadas, como em uma entrevista.

Nas dinâmicas conversacionais, os questionamentos do pesquisador vão surgindo na relação dialógica promovida pela dinâmica conversacional. No caso, as dinâmicas

conversacionais ocorreram nos momentos de participação da pesquisadora nos projetos da escola, durante as coordenações pedagógicas. As dinâmicas conversacionais foram utilizadas em todo o percurso investigativo por ser um meio favorável de expressão dos participantes, com o constante tensionamento da pesquisadora, que favoreceram construir os diferentes indicadores e hipóteses.

A entrevista foi um instrumento utilizado no primeiro encontro individual com cada participante da pesquisa, de forma descontraída, visando a estabelecer o diálogo entre a pesquisadora e o participante. Afinal, de acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017), o diálogo é um processo contínuo, que leva os participantes a amadurecerem suas ideias e a ganharem novas possibilidades para se expressar por meio delas, o que favorece a emergência da subjetividade no curso do processo da pesquisa.

Um outro momento muito importante foi a participação de confraternizações, em que as pessoas estavam em um estado de descontração favorável à expressão menos formalizada institucionalmente.

5.12 Instrumentos escritos

Os instrumentos escritos representam a possibilidade de posicionar o participante, de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitem o trânsito para outros indutores diferentes, inclusive no interior de um mesmo instrumento, o que facilitará a possibilidade de produzir, nesses espaços, expressões distintas que facilitem a amplitude e a complexidade delas (GONZÁLEZ REY, 2005).

Utilizamos, como um dos instrumentos escritos, o complemento de frase. Esse instrumento, criado por González Rey e Mitjans Martínez, tem por objetivo identificar elementos que possam expressar a constituição da subjetividade individual dos participantes e possibilitar uma vista rápida sobre expressões que abrem um conjunto de possibilidades que podemos confrontar com as conversas informais, dinâmicas conversacionais, também em relação à própria dinâmica conversacional. Favorece-se, dessarte, o levantamento de indicadores e reforçam-se os indicadores expressos em outros momentos da pesquisa.

Segundo González Rey (2002), o instrumento complemento de frases é construído a partir de categorias que emergem do concreto para significar as experiências dos sujeitos de pesquisa e, assim, revelar a sua constituição subjetiva. A partir das frases complementadas, é possível extrair indicadores de sentido subjetivo, como os utilizados nesta pesquisa

(pertencimento, colaboração, comprometimento, valorização da escola), que são capazes de revelar a constituição subjetiva do participante ao pesquisador.

Optamos por aplicar o complemento de frases depois de uma dinâmica conversacional com alguns participantes (Maria, Celso e José). Além disso, selecionamos indutores que consideramos relevantes para a construção dos indicadores. Ressalte-se que a quantidade e os indutores podem variar. Na pesquisa, foram utilizados indutores curtos, diretos e indiretos. Nesse instrumento, a expressão deve ser livre, com a primeira ideia que ocorrer ao participante.

Outro instrumento utilizado foi o memorial. Trata-se de um instrumento escrito que possibilitou ao participante refletir sobre o seu passado e sobre como mobilizou produções de antes e de agora. Representa, assim, uma fonte rica de indicadores sobre os sentidos subjetivos dos participantes.

O instrumento conflito de diálogos foi utilizado como meio para o tensionamento sobre um “conjunto de valores e de posições diante da vida e que, quando um conteúdo é apresentado como diálogo, toma uma forma menos estruturada e mais flexível que qualquer tipo de pergunta ou material de análise” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 193). Nesse estudo, o conflito de diálogos foi utilizado para acessar valores e motivos morais dos participantes perante as questões relacionadas à inclusão de estudantes da EJA-Interventiva e processos violentos do contexto escolar.

Dessa forma, pode identificar os sentidos subjetivos do sujeito pesquisado por meio de suas expressões, realizadas com mais liberdade ao responder às problematizações feitas logo após a apresentação de diálogos elaborados de diversas naturezas. Tal fato permitiu uma análise mais fidedigna dos indicadores e das configurações subjetivas que surgiram em uma perspectiva construtivo interpretativa, baseada na Epistemologia Qualitativa.

5.13 Análise de redes sociais

As redes sociais são espaços virtuais utilizados por pessoas ou grupos para se relacionarem. Os atores escolares têm se utilizados desses recursos com diferentes finalidades no contexto escolar: busca por informação, troca de mensagens, partilha de conteúdo, captação de informações pertinentes à organização da escola, divulgação e compartilhamento de atividades pedagógicas, incluindo a discussão de temas atuais. Constitui-se, portanto, um

excelente espaço de expressão. Como mais um espaço de comunicação, as redes sociais colaboraram para a produção de informações no curso da pesquisa.

Dessa forma, a análise das redes sociais favoreceu o levantamento de indicadores sobre como os participantes posicionam-se em diferentes espaços sejam concretos sejam virtuais. Ao analisar o *whatsapp*, por exemplo, foi possível confrontar algumas expressões dos participantes e seus posicionamentos em espaços distintos, construindo inteligibilidade sobre as subjetividades individuais e grupais que compõem a subjetividade social da escola, como abordaremos na construção da informação.

Para González Rey (2005a, p. 13),

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem.

No decorrer da pesquisa, fomos surpreendidos com a suspensão das aulas em decorrência da Pandemia de COVID19. Por consequência, as redes sociais passaram a ser o único canal de comunicação com os participantes.

O princípio dialógico presente na Epistemologia Qualitativa justificou a escolha dos instrumentos descritos, com o objetivo de favorecer a produção da informação e a comunicação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa. Desse modo, configurou-se como um espaço legítimo de produção de informações.

5.14 Conhecendo a dinâmica social da escola

Além da recente implantação de turmas de EJA-Interventiva, a EJA, tradicionalmente, compreende três segmentos. O 1º Segmento atende aos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, desde a alfabetização até o quinto ano, aqui dividida por etapas (primeira – alfabetização até a quarta etapa). As turmas de 1º Segmento são atendidas exclusivamente no turno vespertino. A oferta nesse horário foi justificada pela gestora, por ser um segmento composto principalmente por estudantes mulheres adultas e idosas que alegaram não poderem estudar pela manhã, devido aos seus afazeres domésticos, e nem à noite, por medo da violência. Cada turma é atendida por dois professores de atividades com formação em Magistério (antigo normal) ou Pedagogia. A maioria dos estudantes desse segmento é

formada por idosos. Considero relevante trazer esse grupo aqui porque, na construção da informação, alguns aspectos da subjetividade social são marcados por produções desse grupo.

O 2º Segmento atende aos estudantes do Ensino Fundamental II, ou seja, do sexto ao nono ano, aqui dividido por etapas (quinta até a oitava etapa). As turmas de 2º Segmento são atendidas nos turnos matutino e vespertino. Essas turmas têm como característica a presença majoritária de adolescentes recém-saídos do ensino regular. O 2º Segmento não é ofertado no período noturno porque o acesso a esse segmento ocorre a partir dos 15 anos, conforme a legislação. Ademais, para o ensino noturno, o estudante precisa ser maior de idade.

O 3º Segmento equivalente ao Ensino Médio. É atendido nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Esse atendimento mais amplo decorre do fato de, no 3º Segmento, as turmas serem constituídas, em sua maioria, por estudantes trabalhadores que adéquam o horário da escola conforme o trabalho. Por isso, com maior oferta em turnos diferentes, a escola favorece o acesso à escola e a permanência do grupo nela.

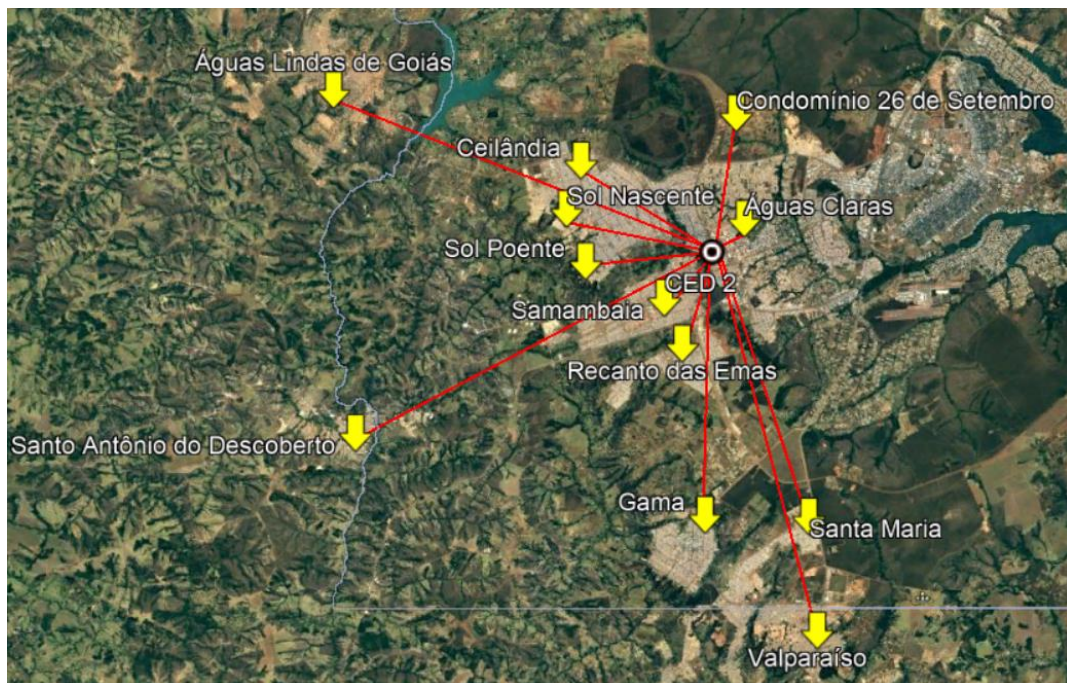
Observamos que as turmas, em seus diferentes segmentos, são organizadas por turnos com intencionalidade pedagógica expressa nas falas das gestoras, ao descreverem o porquê dessa organização. No caso da EJA-Interventiva, por exemplo, segundo a gestora, optou-se por atendê-los no turno vespertino por considerar que há estudantes que fazem uso contínuo de medicação, o que traz como implicação o fato de não conseguirem acordar muito cedo para frequentar as aulas no turno matutino.

Antes de tornar-se um polo de EJA, a escola, que existe há aproximadamente 43 anos, foi sede de diversos projetos, como Creche, Projeto Pedagógico Alternativo, Escola Polo de Música, Ensino Médio regular, Escola de Línguas, entre outros. Atualmente, atende a jovens e adultos, a partir dos 15 anos de idade, tendo alguns estudantes com mais de 65 anos. Há, nesse espaço, uma diversidade de perfis (etários, geracionais, de gênero, étnicos etc.) que fomentam uma complexidade de relações entre os seus atores e que se desdobram em infinitas possibilidades de investigação. Essa historicidade é marcante porque alguns professores que hoje atuam na EJA estão na escola desde antes, implicando, muitas vezes, a não aceitação do modelo atual, expressa em falas como: “é um desperdício uma escola como essa, com a história que tem, se transformar em polo de EJA”, durante dinâmica conversacional.

Por fim, segundo relato dos gestores, a escola tornou-se polo de EJA mediante a estratégia de matrícula⁹ da Secretaria de Educação de 2012, em função de sua localização geográfica, por situar-se em uma área central de uma importante cidade do DF. Com isso, favorece o acesso dos estudantes trabalhadores dessa região. De acordo com o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF, quanto à localização, a oferta da EJA deverá obedecer aos critérios de territorialidade, de residência ou trabalho, consoante o Art. 225 da Lei Orgânica do DF, atendendo à demanda declarada e à oferta da modalidade nos períodos diurno e noturno. Ademais, deve assegurar as condições de acesso, permanência e êxito dos jovens e adultos na UE.

Na figura abaixo, ilustramos a abrangência geográfica dos estudantes da instituição pesquisada.

Figura 2 - Alcance territorial da escola dentro do DF e cidades do entorno



Fonte: Fotomontagem a partir do *Google Maps*.

9 A Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é um documento elaborado anualmente, em que se definem as diretrizes que normatizam a Oferta Educacional das UE que compõem a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e Instituições Educacionais Parceiras, bem como o acesso e a permanência, com equidade de condições e oportunidades, dos estudantes nas UE dessa Rede Pública para o ano letivo subsequente.

Podemos observar, na imagem acima, que a escola atende a um público oriundo de diferentes cidades do DF e do entorno, indicadas pelas setas. Ademais, conta com um número estimado de 2.300 estudantes, residentes em diversas localidades. Poucos residem próximos à escola; a maioria reside em outras RAS e no entorno do DF, como: Samambaia, Recanto das Emas, Ceilândia, Santa Maria, Valparaíso, Santo Antônio do Descoberto, Águas Lindas de Goiás, entre outras.

O fato de a maioria dos estudantes residirem distante da escola acarreta algumas implicações como atrasos, faltas, evasão escolar e falta da integração família/escola. Dessa forma, o aspecto geográfico prejudica o desenvolvimento das atividades escolares e o rendimento dos estudantes.

Outra implicação é a maneira como essa escola é vista pela comunidade circunvizinha. Estando localizada em uma região central da cidade, os moradores são classificados pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD¹⁰ como classe média ou classe média alta, já os seus estudantes são oriundos da periferia, de uma classe social menos favorecida. Por conseguinte, ao trazer no modo de vestir, andar e falar, diferenças, há estranheza, que se desdobra em produções de medo, indiferença, insegurança, rejeição e desconfiança, configuradas na relação da comunidade com a escola. Nota-se, pois, uma forte expressão de preconceito da vizinhança próxima da escola.

Assim, a escola é identificada pela comunidade circunvizinha como um local perigoso, marcado pelo tráfico de drogas, violência, roubos e furtos, brigas entre gangues, arruaças etc. Essa imagem negativa da escola é reportada por professores, pais e estudantes que relataram o receio em fazer parte desse contexto.

As relações estabelecidas dentro e fora do contexto escolar desdobram-se em múltiplas e complexas produções de sentidos subjetivos e configurações subjetivas, que nos impossibilitam abarcar tudo nesse trabalho. Ressaltamos que há, nessa escola, diversos aspectos que constituem a subjetividade social da escola, como já referido: questões sociais,

10 A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) é uma pesquisa realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) a cada dois anos, em conformidade com o decreto nº 39.403, de 26 de outubro de 2018, constituindo-se como um dos seus principais produtos entregues à sociedade, especialmente ao Governo do Distrito Federal (GDF). Oferece relevantes dados e informações atualizadas sobre o Distrito Federal (DF) e sobre suas Regiões Administrativas e, em alguns casos, recortes territoriais ainda mais específicos. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Taguatinga.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

geracionais, étnico raciais, de gênero, políticas, etc. A escola atende ainda: estudantes em situação de liberdade assistida e semiliberdade, estudantes com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, com transtorno global do desenvolvimento, jovens recém saídos da escola regular e pessoas mais velhas já aposentadas. Trata-se de um grupo bastante heterogêneo, com diferentes aspectos que passam a constituir a subjetividade social da escola, impossível de se esgotar nesse estudo. Desse modo, nossa intenção foi trazer a subjetividade social da escola a partir de um desses aspectos – a inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva.

O nosso estudo buscou dar visibilidade ao aspecto da inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva e a como isso se desdobra na subjetividade social da escola. Mesmo com esse recorte, o trabalho de campo nos mostrou que a instituição pesquisada se constitui, por seu caráter singular e complexo, um local fecundo para a investigação da subjetividade. Dessa forma, ele abre a novas possibilidades de investigações, revelando um contexto dinâmico e carente de pesquisas que visibilizem novas vias de compreensão sobre o contexto da EJA.

Além dos professores efetivos, existem os professores temporários (que são os professores em regime de contrato de trabalho temporário) e os educadores sociais voluntários cujo quantitativo é variável a depender do número de estudantes que necessitam do suporte desses profissionais que auxiliam o professor em sala de aula. Há, ainda, em alguns momentos, estagiários, cuja quantidade é variável, a depender dos projetos desenvolvidos.

Por atender exclusivamente à modalidade de Ensino da EJA, o calendário escolar é semestral. De acordo com a portaria 03/2020 da SEEDF¹¹, todos os profissionais trabalham em cargas de vinte horas semanais, nos turnos matutino, vespertino ou noturno, sendo quatro horas em regência de classe em três dias da semana e quatro horas em coordenação pedagógica em dois dias da semana, perfazendo doze horas em regência de classe e oito horas em coordenação pedagógica. Ainda de acordo com a portaria, as coordenações pedagógicas deverão ocorrer em oito horas semanais, no respectivo turno, sendo:

11 Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive dos readaptados e PCDs (Pessoas com Deficiência), com adequação expressa para não regência, e do Analista de Gestão Educacional - Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras, sobre a organização dos atendimentos ofertados e sobre os critérios de modulação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público readaptados e PCDs com adequação expressa para não regência. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/dd6af9826fe84d41b1741e3e92702ebb/Portaria_3_06_01_2020.html>. Acesso em: 03 maio 2020.

I – Um dia destinado à coordenação pedagógica por área de conhecimento, ou à formação continuada presencial:

a) terça-feira: área de Ciências da Natureza e de Matemática;

b) quinta-feira: área de Linguagens;

c) sexta-feira: área de Ciências Humanas e, quando houver, Ensino Religioso.

Por ser um polo de EJA, a escola segue uma modulação específica diferente das escolas regulares da SEEDF que trabalham em sistema de jornada¹² ampliada. De acordo com a portaria nº 03 (SEEDF, 2020), que regulamenta a distribuição da carga horária dos profissionais da Educação e a sua organização pedagógica, os professores da EJA podem ter as seguintes cargas horárias: vinte horas semanais, nos turnos matutino, vespertino ou noturno, sendo quatro horas em regência de classe, em três dias da semana, e quatro horas em coordenação pedagógica, em dois dias da semana, perfazendo doze horas em regência de classe e oito horas em coordenação pedagógica.

Ainda de acordo com a portaria, no Art. 36, os professores em regência de classe que atuam no regime de vinte mais vinte horas terão a coordenação pedagógica organizada em oito horas semanais, no respectivo turno, sendo um dia destinado à coordenação pedagógica por área de conhecimento ou à formação continuada presencial assim distribuídos: terça-feira: área de Ciências da Natureza e de Matemática; quinta-feira: área de Linguagens; sexta-feira: área de Ciências Humanas e, quando houver, Ensino Religioso. Um dia é destinado à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar.

Os professores que atuam nas turmas de EJA-Interventiva coordenam conforme sua área de atuação. Por exemplo, o professor da área de exatas coordena com o grupo de terça-feira. Todavia, quando a proposta dessa turma chegou à escola sob a forma do projeto “EJA Especial”, a coordenação era realizada com os professores do 1º Segmento.

12 De acordo com a PORTARIA Nº 03, DE 06 DE JANEIRO DE 2020 da SEEDF, para os professores que atuam com quarenta horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando quinze horas semanais dispostos da seguinte maneira: I – quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na UE/UEE/ENE; II – terças e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na UE/UEE/ENE ou a uma formação continuada presencial em um dos dois dias; III – segundas e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar.

Uma característica observada nessa escola é o tempo médio dos professores na SEEDF. A maioria do grupo é formada por professores com mais de 20 anos de magistério. Grande parte está na escola há mais de 10 anos. Em conversas com os professores e gestores, observei que, apesar das dificuldades enfrentadas, estão motivados e desejosos de permanecer na escola. Tanto nos anos em que trabalhei na escola, quanto agora como pesquisadora, percebo que os professores que ingressam na escola permanecem na mesma situação até sua aposentadoria. Muitos, inclusive, mantêm o vínculo com a escola, mesmo depois de aposentados. Em situações em que o professor precisa ser devolvido para regional de ensino, em função de redução de turmas, mudanças na estratégia de matrícula, ele continua tentando retornar à escola nos anos seguintes.

Trata-se de professores com formação superior e, em grande número, com especializações. Alguns mantêm, ainda, outro emprego concomitantemente com a carga horária da escola. Nesse sentido, a carga horária de 20 horas tornou-se um facilitador para esses professores.

Os professores readaptados ocupam-se de projetos e espaços como a secretaria, biblioteca, sala de leitura, mecanografia, serviços administrativos, entre outros. Durante minhas participações na escola, observei que há uma boa integração entre os diferentes profissionais, sobretudo, nas atividades extracurriculares.

6 CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO: SUBJETIVIDADE SOCIAL EM FOCO

Neste capítulo, apresento o processo de construção interpretativa da pesquisa com base nas expressões levantadas no campo empírico que resultaram na construção de um modelo teórico sobre o processo de inclusão na EJA-Interventiva. Assim, o trabalho de pesquisa buscou compreender, pela análise das informações, aspectos da subjetividade social da escola, constituídos em relação à inclusão de estudantes da EJA-Interventiva. Também, procurou-se entender como estão configuradas, na subjetividade social da escola pesquisada, crenças, valores e mitos sobre a pessoa com deficiência que histórica e culturalmente, ao longo de décadas, foram sendo constituídos na e pela sociedade. Ademais, indagou-se como isso se relaciona com a inclusão dos estudantes jovens e adultos com deficiência na EJA-Interventiva e suas especificidades, já apresentadas no corpo teórico deste estudo.

A inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional ocorre sistematicamente por meio legislações e políticas públicas, fruto da luta de pessoas com deficiência, familiares, educadores e sociedade civil organizada. A presença de pessoas com algum tipo de deficiência no espaço escolar é comum nas unidades de ensino público no DF. Porém, a inclusão de pessoas com DI e TGD na EJA é ainda recente. Nesse viés, entendo ser imperativo construir pesquisas que discutam as implicações da inclusão desse grupo na EJA.

A partir de uma reflexão crítica sobre crenças e valores expressos pelos professores e demais profissionais investigados sobre quem é o estudante adulto com deficiência e suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, o texto tem como proposta compreender aspectos da subjetividade social da escola, constituídos em relação à inclusão de estudantes com deficiência na EJA-Interventiva. Portanto, para dar visibilidade a aspectos que se implicam na subjetividade social da escola e seus desdobramentos ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na EJA-Interventiva, apresento o modelo teórico produzido, articulando as informações do campo empírico com a minha produção intelectual, que representa processos de significação que foram sendo produzidos no curso da pesquisa e que vão além dos fatos elencados.

Dou início à construção da informação, não pela data de início da pesquisa, mas por um evento que ocorreu no primeiro dia letivo de 2020. Do meu ponto de vista, assim facilita ao leitor conhecer melhor a dinâmica das relações sociais entre professores e professores, professores e gestores e professores e estudantes, configuradas no espaço social da escola.

Para preservar a identidade dos participantes, serão adotados nomes fictícios nas informações presentes nesse estudo.

6.1 Família Centrão – Eu Sou, Tu És, Nós So(ma)mos

No início do ano letivo, por um problema no sistema de matrícula, não foi possível à equipe gestora entregar previamente aos estudantes as grades horárias com as atividades pedagógicas. A consequência disso poderia ser um tumulto que trouxesse prejuízo ao funcionamento da instituição e ao início das atividades pedagógicas.

Para contornar o problema, a equipe gestora e a coordenação pedagógica reuniram-se com os professores, em busca de uma solução viável. Partiu do grupo, a sugestão para a realização de um grande evento cultural com música, espaços lúdicos e socialização coletiva entre docentes e discentes. O ponto em destaque na execução desse projeto, identificado por mim, foi a mobilização voluntária de todos (gestores, professores e equipe administrativa), que prontamente construíram e desenvolveram todo o projeto de acolhimento aos estudantes.

O projeto teve como tema e título a **Alegria em ser Centrão** e contava com diferentes atividades para a primeira semana de aula, tais como: banda musical de professores, performance circense por um grupo convidado, participação de ex-estudantes com depoimentos incentivadores sobre suas trajetórias e superação de dificuldades na EJA, aulões de revisão de conteúdos pedagógicos, exibição e exploração de filmes de cunho educativo, lanches especiais custeados pelo corpo docente, sorteio de brindes, entre outros.

Os estudantes foram recebidos pelo grupo com palavras de motivação e acolhimento e, em seguida, direcionados ao pátio da escola para participarem da programação. Logo, a plateia sentiu-se à vontade para expressar como se sentia naquele momento. Tanto os recém-matriculados como os estudantes antigos e egressos pareciam muito afetados emocionalmente pela forma acolhedora como foram recebidos pelo grupo docente. Pude observar, entre o grupo de estudantes, expressões simbólico-emocionais configuradas como surpresa, alegria, curiosidade, entusiasmo e sentimentos de pertencimento ao grupo.

Alguns, inclusive, em suas falas, expressaram sentimentos em relação ao corpo docente e à escola:

Vocês trouxeram entusiasmo para nós (estudante recém-matriculado).

Já comecei a ter boas expectativas sobre essa escola (aluna recém-matriculada).

Uma fala destacada foi o depoimento de um estudante com síndrome de Down, já pertencente ao quadro discente, que reafirmou seu vínculo afetivo com a escola: “sou apaixonado por essa escola, meu pai deu aula aqui e hoje eu estudo aqui” (Léo, 25 anos, estudante do 3º segmento).

Foi muito grandioso minha estadia no Centrão... essa escola faz parte de uma mudança muito grande na minha vida...aqui você recebe não só conhecimento em Português, Matemática, mas como pensar, para quando chegar lá fora saber enfrentar as dificuldades. Os professores se importam com a gente” (ex-estudante Éder, 35 anos).

Os trechos de informação dos estudantes sugerem o indicador de que os profissionais da escola, ao longo de anos, preocupam-se em estabelecer e fortalecer vínculos afetivos entre os profissionais da educação e o corpo discente. Além das informações levantadas com o corpo docente, há, também, outro depoimento que possibilita reafirmar a proposição anterior: “Juntos podemos fazer dessa escola, a melhor escola, e ela já é porque tem vocês aqui.” (Gestora).

O conjunto de informações permite o indicador de que **o sentimento de estreitamento de vínculos afetivos entre professores e estudantes parece fazer parte da proposta de trabalho da Unidade**. Os sentimentos expressos pelos estudantes e pela Gestora não ficaram restritos apenas ao fazer pedagógico, mas são atravessados por sentidos subjetivos e configurações subjetivas gerados dentro do espaço inter-relacional escolar e constituídos ao longo de suas vivências significativas nesse contexto. Experiências configuradas de modo mais estável, como sentimento de que aquele é um espaço acolhedor que favorece mais do que aprendizagem de conteúdo formal, possibilitam o estabelecimento de vínculos afetivos. A valorização dos vínculos afetivos representa grande valor para o grupo.

É importante destacar que o compromisso e o empenho dos atores escolares para construção do projeto de acolhimento não foram automáticos. Como pesquisadora e, antes, como parte do corpo docente, tenho acompanhado o empenho da escola em desenvolver um trabalho colaborativo, em que toda a equipe envolve-se. Dessa forma, assim como outros projetos desenvolvidos na escola, a nova proposta não foi realizada mediante instrução, determinação ou imposição da equipe Gestora. Não houve frases tais quais: “comprometa-se com o projeto”, “é sua obrigação”, esperando que aconteça. O que se verificou foi a

participação voluntária de todos os segmentos, o engajamento e comprometimento com os ideais e valores que orientam o trabalho educacional desenvolvido na unidade.

Nessa perspectiva, compreender como a subjetividade social da escola constitui-se, atravessada por esse sentimento coletivo de pertença, passou a ser o meu foco investigativo. Era preciso entender como isso foi gestado. Mais especificamente, desejei saber sobre quais processos de subjetivação, dentro deste espaço, são favorecedores para a motivação tanto dos profissionais e estudantes que já fazem parte, há algum tempo, do contexto. Também, voltei-me à questão de como os novos integrantes da escola engajavam-se no processo.

Considero, pois, os sentimentos de pertença, a sensibilidade às necessidades da equipe e o desejo de cooperação para o bem coletivo, como produções subjetivas importantes para as ações que estão configuradas subjetivamente na subjetividade social da escola.

O sentimento de compromisso com a escola parece transcender apenas ao seu bom funcionamento. Para execução do Projeto “Alegria Em Ser Centrão”, por exemplo, o senso de compromisso mobilizou os professores, os gestores e a equipe administrativa a tal ponto que, inclusive, cotizaram recursos financeiros, do próprio bolso, para adquirirem itens necessários para implementação do projeto. Além disso, deve-se considerar a dedicação e entrega da equipe destinando tempo extra, para além do horário normal de trabalho, organizando o espaço, sem exigir nenhuma contrapartida da Equipe Gestora. Os sorrisos, os abraços e as demonstrações de afeto que ocorreram no contexto escolar, antes, durante e depois do projeto, possibilitam remeter à frase que abre esse tópico como representação escrita dos vínculos afetivos expressos pela comunidade escolar.

Um outro aspecto interessante é o desejo dos profissionais em permanecer na escola, mesmo depois de aposentados, mantendo o vínculo com a instituição em projetos desenvolvidos na escola, como semana da EJA, semana de educação para vida, olimpíadas.

As informações iniciais levantadas pelas primeiras observações e dinâmicas conversacionais sugerem o **indicador que, possivelmente, a subjetividade social da escola se constitui de sentidos subjetivos individuais e grupais de que a escola Centrão é constituída como um espaço relacional de colaboração entre as pessoas.**

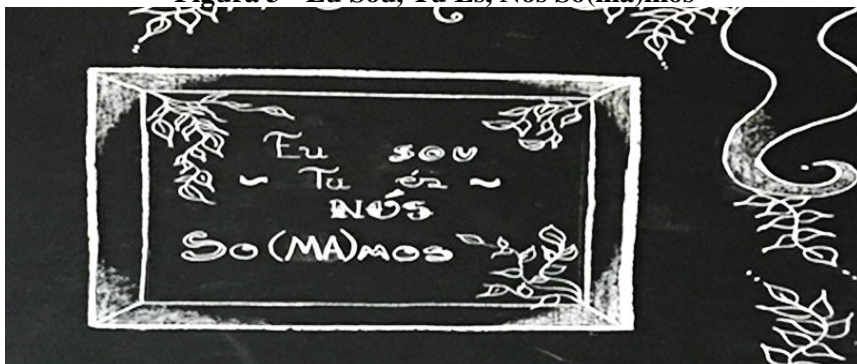
O modo positivo como a escola é avaliada, não somente pelo espaço físico, mas devido à qualidade das relações sociais estabelecidas, contam muito sobre o que o Centrão representa para essas pessoas. Destaco o depoimento de Joana, professora de Matemática da EJA-Interventiva, que indica como percebe a escola e como se sente em fazer parte desse espaço inter-relacional: “A escola é excelente! Com um ótimo espaço físico, bem cuidada,

uma equipe gestora muito preocupada com o bem-estar do estudante. Corpo docente engajado e sempre de bom humor. Me sinto bem aqui” (Dinâmica conversacional).

Joana expressa sentimentos pessoais que nutre pela escola. São sentidos subjetivos que emergem configurados como sentimento de prazer e bem-estar por fazer parte da equipe. “*Me sinto bem aqui*”. Sentir-se bem, no ambiente de trabalho, é mais que gostar de trabalhar naquele local, é estar à vontade, confortável, acolhida e segura. Ela chama atenção para dois aspectos que a fazem sentir-se desse modo: o espaço acolhedor e os cuidados que todos têm uns com os outros, inclusive, com os estudantes, por ela observados.

Uma outra informação que reforça a proposição de que este sentimento de pertença é uma configuração compartilhada tanto entre o corpo docente quanto entre os discentes é o trabalho artístico realizado por uma estudante, durante uma aula de artes no semestre anterior. A proposta da professora era que os estudantes produzissem obras artísticas que trouxessem suas emoções, seus sentimentos sobre como viam e compreendiam o espaço escolar. A frase – **Eu sou, tu és, nós so(ma)mos** – no jogo de palavras, como foi elaborada pela estudante, sugere que o grupo docente e discente, juntos, em uma relação horizontalizada somam e são a própria Escola.

Figura 3 - Eu Sou, Tu És, Nós So(ma)mos



Fonte: foto tirada de trabalho de uma aluna.

O trabalho da estudante da EJA é outro exemplo que reforça **o indicador de que subjetividade social da escola é atravessada por produções subjetivas configuradas como sentimento de pertença pelos profissionais da escola e compartilhadas, também, entre o grupo discente, em uma relação horizontalizada, na qual os vínculos afetivos são constantemente reforçados.**

Outro indicador que reforça minha proposição é a participação de toda a comunidade escolar em um projeto de parceria com uma creche de uma comunidade carente próxima. Este

é um projeto que faz parte do PP de escola onde, semestralmente, são arrecadados alimentos, durante a atividade esportiva ocorrida na escola chamada Olimpíadas do Centrão, realizada com os estudantes e comunidade e familiares.

Os alimentos arrecadados, após o término das Olimpíadas, são doados a uma instituição que atende a crianças em situação de vulnerabilidade social, que fica com a responsabilidade posterior de distribuir os itens às respectivas famílias atendidas. Nesse evento, todo o grupo envolve-se nas diversas atividades que culminam com um grande evento de lazer para as crianças da creche.

Este evento representa um momento especial para toda a escola. Não se trata apenas de um reforço de vínculos afetivos, que o colaborativo propicia, mas um fortalecimento de vínculos de amizade, favorecidos pelas atividades promovidas nas gincanas e competições, em que há a inclusão da diversidade que compõem o corpo discente.

Nas Olimpíadas, os estudantes com deficiência (cadeirantes, surdos, deficientes intelectuais, autistas, síndrome de Down, entre outros) participam das modalidades esportivas com os demais estudantes, em modalidade inclusiva, com material adaptado quando necessário. Fato relevante a ser destacado sobre a importância e o valor deste evento: no ano de 2019, os estudantes da EJA-Interventiva foram os ganhadores do torneio de futsal. Sem dúvida, são acontecimentos muito significativos para este grupo.

A entrega dos alimentos arrecadados também é um momento especial que favorece o fortalecimento dos sentimentos de pertença à Família Centrão, valorização da afetividade e amor ao próximo. Nessas ocasiões, as atividades programadas têm como proposta favorecer, entre os discentes, o desenvolvimento de sentimento de solidariedade e empatia com os menos favorecidos, o que é bastante relevante para uma comunidade escolar formada, basicamente, por pessoas carentes. Portanto, aprender a olhar para o outro e compreender que, mesmo em condições adversas, é possível oferecer ajuda são lições importantes para o grupo. Por isso mesmo, é um projeto muito valorizado pelos atores escolares e do qual o corpo docente se orgulha e participa com muito entusiasmo, incentivando os seus estudantes a participarem da arrecadação de alimentos junto às suas famílias.

Durante o evento de entrega das cestas de alimentos, as crianças da instituição beneficiadas são trazidas para o espaço da escola. O lugar é cuidadosamente preparado para elas com brinquedos infláveis, pintura de rosto, oficinas recreativas e outras atividades desenvolvidas pelos estudantes, familiares dos professores sob supervisão dos docentes e equipe gestora. O dia de lazer culmina com um almoço comunitário preparado, também, pelo

coletivo da escola e comunidade. Outro ponto de destaque desse projeto é que cada professor, voluntariamente, “adota” uma criança da instituição para presentear-lhe com um brinquedo.

Sobre como se sentem em relação ao projeto, alguns membros do grupo deram os seguintes depoimentos:

Para nós, é uma alegria grande receber essas pessoas que veem na escola a possibilidade de mudarem de vida (Gestora);

Muito feliz!!! Não tem salário que pague a alegria dos professores, servidores ajudando para que a escola funcione (Vice-gestor);

A alegria deles (crianças), dos professores em poder ajudar, dos servidores de limpeza, da cantina, enfim, é uma união muito legal (Coordenadora pedagógica).

As relações estabelecidas entre os atores escolares na vivência do projeto da creche, possivelmente, possibilitam a emergência de sentidos subjetivos que se configuram subjetivamente como um espaço de acolhimento e pertencimento, expressos pelo interesse do coletivo tornar a escola um espaço cada vez mais atraente. Isso, acredito, também reforça **o indicador anterior de que a subjetividade social da escola é constituída por fluxo de configurações subjetivas que emergem como crença compartilhada entre o grupo sobre a importância da colaboração mútua, comprometimento com o trabalho coletivo e reconhecimento individual de pertencimento a uma equipe.**

Considerando as informações levantadas, foi possível identificar, nos trechos acima, configurações subjetivas individuais expressas como sentimento de crença de que a escola Centrão é um espaço diferenciado com possibilidades de agregar algo a mais do que a educação formal à vida das pessoas que por ali transitam. A alegria de servir em benefício do outro e de ajudar aos desfavorecidos parece estar configurado na subjetividade social da escola, de modo que o êxito do projeto não acontece apenas pelo esforço individual ou coletivo da equipe, mas pela crença compartilhada de que aquele é o modo certo de desenvolver um trabalho voltado à educação integral. Outro aspecto a ser considerado é que, mais uma vez, vejo reafirmada a minha proposição de configuração subjetiva de união e valorização do espaço escolar na subjetividade social da escola.

Proponho, então, **o indicador de que se configuram, de modo relativamente estável na subjetividade social da escola, sentimentos compartilhados de valorização da escola e sentimentos de pertencimento, bem como preocupação da equipe pedagógica em**

desenvolver um trabalho holístico, voltado ao desenvolvimento global do estudante, em que valores como solidariedade e empatia com os menos favorecidos são cultivados neste espaço.

Em outro momento da pesquisa, procurei conhecer melhor a história de alguns profissionais com mais tempo na SEEDF e na escola. Era importante entender essa configuração de Família Centrão, pois experiências vividas dentro da escola por pessoas que já estavam, talvez, pudessem ajudar a elucidar alguns de meus questionamentos.

Destaco aqui a contribuição da professora Maria, professora de artes, 2º segmento da EJA, com 23 anos na SEEDF e 7 anos atuando nessa escola. Após uma conversa informal sobre o trabalho com seus estudantes, pude observar que ela demonstra sempre a preocupação de desenvolver nos discentes o mesmo afeto e a mesma valorização que ela devota ao Centrão. Resolvi, nesse caso, utilizar o instrumento Complemento de Frases.

O conjunto de informações trazidas por Maria permitiu construções interessantes que trouxeram novas inteligibilidades sobre como o Centrão está configurado para ela. Nos sete anos trabalhando na escola, Maria viveu muitas experiências significativas que favoreceram a geração de sentidos subjetivos que emergem configurados a cada vivido em novas disposições, mas mantendo certa estabilidade quanto ao afeto que sente pela escola;

- 1) *Amo os laços criados;*
- 2) *A escola é acolhimento;*
- 3) *O tempo mais feliz é o que estou rodeada de afetos;*
- 4) *O melhor lugar é onde eu estou.*

O conjunto de trechos sugerem processos simbólico-emocionais que favorecem a proposição de que as configurações subjetivas emergentes em Maria estão constituídas por sentidos subjetivos gerados por experiências significativas vividas com os seus colegas de trabalho. Essa vivência, atravessada por momentos prazerosos, desdobram-se em configuração sentimental de prazer por estar no Centrão, nesse espaço inter-relacional, em companhia de pessoas queridas que a acolhem. Nesse ponto, destaco a frase “*Eu sou porque somos*”, em que repete a expressão criada por sua aluna na aula de artes (Figura 1). Repetir a frase da aluna denota a força do sentimento de pertença configurado na subjetividade social da unidade escolar, compartilhado por todo o grupo.

Outros três complementos de frase de Maria, sob meu ponto de vista, permitiram sugerir que o trabalho pedagógico e a convivência próxima com os estudantes configuram-se

para ela por sentidos subjetivos expressos como interesse e compromisso com seus estudantes e com sua sala de aula.

- 1) *Acredito que cada um tem potencial;*
- 2) *Sofro com o sofrimento do estudante;*
- 3) *A sala de aula é espaço de interação.*

As informações apontam o indicador de que Maria tem, em sua subjetividade, configurações subjetivas que emergem como empatia pelo seu estudante e como valorização do espaço escolar como um lugar de crescimento pessoal.

Outro profissional que contribuiu para a pesquisa foi o Celho. Ele não faz parte do quadro efetivo da SEEDF, mas atua na unidade como educador social voluntário. O contrato é temporário e renovado todo ano com a SEEDF/GDF. Contudo, por quatro anos, Celho faz a opção de retornar ao Centrão. A escolha denota que, mesmo não tendo vínculo empregatício – logo, poderia ir para outra escola, até mais próxima de sua residência – Celho compartilha desse modo de subjetivação configurado como sentimento de pertença. Celho diz:

- 1) O Centrão é uma escola atualizada, inclusiva e transformadora. (Dinâmica conversacional);
- 2) *Estou melhor quando estou em sala;*
- 3) *O melhor lugar: a escola e a igreja.*

Nos dois trechos de informações, foi possível verificar que as pessoas que trabalham no Centrão sentem-se acolhidas e confortáveis neste espaço. A sala de aula, para os dois participantes, aparece configurada como ambiente prazeroso. O tempo de permanência de Maria na escola e a insistência de Celho em retornar a cada ano para trabalhar no Centrão são indicadores de que essa unidade está configurada para eles como um local agradável, onde se sentem acolhidos. Celho chega a comparar o bem-estar que sente no ambiente escolar ao da igreja; Maria destaca os laços afetivos como maior motivador de sua permanência neste local.

O conjunto de indicadores permite propor a hipótese de que o espaço inter-relacional da escola está complexamente constituído por produções subjetivas individuais e grupais compartilhadas, de modo a favorecer o fortalecimento de laços afetivos com unidade escolar. A subjetividade social da escola é atravessada por fluxos contínuos e relativamente estáveis de configurações subjetivas expressas como sentimentos de pertencimento, colaboração mútua entre os grupos, valorização de vínculos afetivos, união, preocupação com bem-estar do outro, preocupação com o

desenvolvimento de uma educação holística que agregue valores morais e éticos à formação discente, promoção de um espaço acolhedor e favorecedor do desejo de permanecer ali. Tanto o corpo docente como discente compartilham sentimentos horizontalizados, configurados como crença de que se organizam como um tipo de família: a Família Centrão.

6.2 Família Centrão e o Discente – Família, ah, família!

Ainda era necessário conhecer melhor o pensamento dos estudantes sobre a escola e sobre o trabalho pedagógico ofertado a eles. Novamente, o projeto “Alegria Em Ser Centrão” surgiu como momento oportuno, pois permitiu contatar os estudantes e até ex-estudantes.

O depoimento marcante de uma ex-estudante, Teresa, sobre sua trajetória na EJA, merece destaque, porque expressa produções simbólico-emocionais, geradas durante o período em que conviveu neste espaço social, e possibilita inteligibilidade sobre o modo como o Centrão está configurado para ela.

... depois de criar filho, tudo, depois de formados, e eu em casa só, entrei em depressão. Aí uma vizinha minha falou: Teresa vá estudar. Aí eu: ah não, tenho vergonha... Parei na 5ª série, tenho vergonha. Aí ela falou: que nada! Lá tem jovens e pessoas adultas assim da sua idade... Aí eu vim e fiz a matrícula. Porém, quando chegou o dia de vir para escola, fiquei muito nervosa, no caminho desci do ônibus e voltei pra casa... No outro dia, meu filho disse que me levaria na sala assim como fiz com ele (risos)... **o Centrão transformou minha vida.** Me formei em 2014... por mim eu devia ter ficado mais porque era tão bom acordar de manhã, pegar o ônibus, me arrumar e usar o uniforme. **Eu adorava usar aquele uniforme... Todos os professores maravilhosos,** vocês são luz! **Esse ambiente, essa escola transformam vida!! Ela foi criada para transformar vida.** Esses professores são maravilhosos, eu cheguei ali na sala e observei; não tinha nenhum mal humorado, todos estavam felizes preparando tudo com todo carinho... essa escola é mãe, e os professores tratam nós como filhos... **esses professores foram preparados para nos acolher...** viajei pelo Nordeste e observei **não tem nenhuma escola como essa!** (transcrição do áudio de fala Teresa, em fevereiro de 2020).

Os sentidos subjetivos gerados por Teresa, durante o período em que frequentou a escola, estão configurados de modo estável. Agora, emergem sob diferentes expressões de afeto pelo espaço social do Centrão. Para ela, as experiências vividas ali foram tão importantes e de tal qualidade, que tiveram como desdobramento transformar a sua vida. Ela subjetiva as relações interpessoais ali estabelecidas, em especial, nos vínculos afetivos com os

professores, como acolhimento, afeto que ela não consegue encontrar em nenhuma outra escola. O destaque dado à figura dos docentes sugere que os sentidos subjetivos gerados na boa relação com eles atuam como favorecedores para configuração subjetiva de Teresa, que emerge como crença de que o Centrão é uma escola diferenciada. Isso reafirma a proposição de que o coletivo docente empenha-se em reforçar vínculos afetivos e em desenvolver um trabalho que favoreça ao estudante o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo.

Outro depoimento do ex-estudante, Luiz Carlos, contribui para a construção-interpretativa, reforçando a proposição de que o coletivo de professores e estudantes do Centrão tem fortes laços afetivos pautados pelo compromisso com a valorização da EJA.

Estudar no Centrão foi muito importante para minha vida. **A minha vida mudou.** Eu tive ajuda dos professores. Foi muito bom fazer parte da Família Centrão (Dinâmica conversacional).

Para este estudante, o Centrão está configurado como um tipo de família. Os sentidos subjetivos gerados neste espaço emergem como configurações subjetivas de crença de que a escola foi um espaço importante para sua vida. O compromisso dos professores com seu o bem-estar ajudou-o a mudar a vida.

Nos dois trechos de informações, os professores aparecem configurados de maneira muito forte nas expressões dos participantes. Em ambos os casos, eles atribuem as mudanças em suas vidas ao compromisso dos professores com seus estudantes. Reforça, destarte, o indicador de que a equipe docente empenha-se em engajar os estudantes na família Centrão, desenvolvendo um trabalho que favoreça produções subjetivas configuradas, no grupo discente, como sentimento de pertença.

Por isso, esse mesmo estudante, em outro momento, organizou com seus colegas uma homenagem aos professores que se desdobrou em uma reportagem sobre a escola e o trabalho desenvolvido com o público da EJA, destacando o valor do trabalho de seus professores na inclusão social dos estudantes com histórico de atraso na escolaridade. Essa reportagem foi publicada no Correio Braziliense¹³.

13 Reportagem aborda uma homenagem organizada pelos estudantes da EJA para seus professores, em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2019/10/15/internaeducacaobasica-2019,797557/dia-do-professor-estudantes-e-docentes-do-eja-vivem-rotina-de-superac.shtml.

Um estudante sentir-se motivado a fazer uma homenagem pública à escola e aos professores reafirma a proposição de que o sentimento de pertença é valorizado e compartilhado também pelos estudantes.

A hipótese, pela coerência entre indicadores, é de que a Família Centrão é mais do que uma expressão. Há um processo configuracional imbricado, no qual todos que a usam estão também se identificando como pertencente àquele espaço, àquele grupo, compartilhando aquelas ideias, buscando objetivos comuns e trabalhando para o bem do coletivo. O bordão “Família Centrão”, usado pelos estudantes, pelos professores e também pela equipe gestora, é como um mantra repetido por todos os segmentos da escola, como forma de reforçar os vínculos afetivos entre o grupo. Nesse momento da construção interpretativa, retomo o título do subtópico Família Centrão, “Eu sou, Tu és, Nós so(ma)mos”, por entender que ele possibilita compreender, de certa forma, como está configurada a subjetividade social da escola no campo das relações afetivas que unem o grupo. Ou seja, trata-se de uma crença coletiva de que esse espaço está organizado como modelo de família.

Assim, a subjetividade social da escola expressa, sob configurações subjetivas, o sentimento coletivo de pertença, mediante sentidos subjetivos gerados nas vivências grupais significativas que emergem como múltiplas configurações subjetivas: crença no acolhimento do grupo, senso de colaboração e coletividade, empatia para com o outro, comprometimento com os projetos desenvolvidos, solidariedade, cuidado com outro, compromisso com o fazer pedagógico, com uma educação holística e com a inclusão social do estudante da EJA. Há, pois, um fluxo de configurações subjetivas individuais e grupais mais estáveis que emergem no social, fortalecendo os vínculos afetivos entre o grupo e, ao mesmo tempo, contribuindo para a constituição das subjetividades individuais dos que atuam nesse espaço inter-relacional. Não por acaso, nos avisos e nas mensagens da escola, enviados aos estudantes, aos professores e aos demais membros da equipe, há a assinatura coletiva “Família Centrão”.

O modo como estão configuradas subjetivamente as relações afetivas entre o grupo encontra referendo nas palavras de González Rey (2017, p. 22): “a subjetividade humana é inseparável do mundo simbólico da cultura dentro da qual ela emerge, mas, ela não se reduz a linguagem, nem ao texto, nem ao discurso, atravessando todas essas esferas num processo em que as produções simbólicas socialmente geradas se configuram subjetivamente nos atores sociais e individuais da vida social.”

Todavia, apesar de a construção interpretativa até esse ponto conduzir o leitor a uma percepção de que a escola tem, em sua subjetividade social, aspectos considerados positivos,

esse como qualquer outro espaço social tem sua subjetividade singular constituída também por tensões, contradições, dissensos e conflitos. A subjetividade social nunca se apresenta em perfeita linearidade e harmonia com as subjetividades individuais constituintes e constituídas nesse espaço (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020). Portanto, o próximo ponto considerado serão as tensões que transversalizam cotidianamente o espaço social da escola. São posicionamentos antagônicos expressos por diferentes professores, equipe gestora, administrativa e discentes sobre o que pensam e como se sentem. Destacaremos, em particular, a visão do grupo sobre os estudantes da EJA-Interventiva, por ser esse o foco do estudo.

6.3 Família Centrão: uma escola em disputa.

A subjetividade, conforme González Rey (2017), são processos subjetivos que se organizam de maneira complexa, tanto no individual como no social. Em nosso caso, compreender a complexidade que envolve a constituição do espaço social escolar exige construir inteligibilidade a uma ‘realidade’ que não é linear e nem determinada pela história e pela cultura que atravessa o espaço das pessoas que ali atuam (GONZÁLEZ REY, 2002). A imprevisibilidade, a desordem e a contradição constituem, simultaneamente, os espaços inter-relacionais, tornando impossível o controle sobre o que se desdobra no campo das relações.

Dessa maneira, embora a escola se organize como uma família, em que o grupo busca trabalhar em prol do bem comum, os conflitos e as disputas são inevitáveis. As diferenças de ponto vista, as singularidades, os indivíduos ou grupos tensionadores atuam no local, favorecendo a geração de fluxos processuais de sentidos subjetivos que emergem configurados como dissensos e desequilibram a aparente harmonia daquele espaço social.

Nesse quesito, vale ressaltar que uma das características da subjetividade, à luz da Teoria da Subjetividade, é o seu caráter complexo e contraditório que define as relações humanas. Sobre isso, Mori e González Rey (2012) declaram que a importância do social na constituição da subjetividade apresenta-se pela sua tensão “gerada da relação da pessoa com o social que se expressa nos diferentes momentos de constituição subjetiva, subjetividade individual e a subjetividade social” (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012, p. 142).

É mister dizer que a subjetividade social também se constitui no tensionamento entre diferentes posicionamentos, tanto dos indivíduos como dos grupos organizados por afinidades. Trata-se do contraditório que desequilibra sentimentos compartilhados entre o grupo e, ao mesmo tempo, problematiza ao questionar o modelo Família Centrão. Essa

proposição remete-nos ao caráter contraditório, que marca o curso de uma vivência, do simbólico-emocional. Por isso, como expressam Mori e González (2012), a título de exemplo, uma pessoa pode ser simultaneamente agressiva e sensível, a depender de como subjetiva a experiência vivida na relação com sentidos subjetivos historicamente constituídos ao longo da vida e no momento atual.

Nessa perspectiva, considerando os conflitos observados no âmbito inter-relacional da escola pesquisada, é factível pensar que os atores escolares (professores, equipe gestora, estudantes, equipe administrativa e comunidade) são/estão envolvidos em uma complexa teia de relações, na qual se constituem e são constituídos pela subjetividade social da escola, de modo contraditório e tensional, ao mesmo tempo em que é garantida a cada um sua singularidade. Nesse caso, valores e crenças pessoais ou grupais podem entrar em choque com outros valores e crenças individuais e grupais que, simultaneamente, transversalizam o espaço social da escola, gerando dissensos e conflitos entre o grupo.

Nesse espaço, estão organizados quatro grupos, visivelmente identificados. Três deles atuam ativamente dentro da escola, tensionando o ambiente de diferentes formas; o quarto está, de certa forma, excluído pelos outros três e demais setores da escola: equipe pedagógica e gestora. A visibilidade e a atuação dos três primeiros grupos são tão fortes que, sobre eles, a equipe gestora tem opinião definida e até estratégia de lidar com as pessoas que os compõem.

Na escola, temos três grupos, e cada um tem seu jeitinho. O grupo da polêmica, o grupo mãos à obra e o grupo da paz (dinâmica conversacional).

Considerando a proposição da gestora de que existem subgrupos tensionadores entre o coletivo, **considereii o indicador de que a subjetividade social da escola é constituída também por contradições e dissensos, polarizações geradas pelos grupos tensionadores.** Passei a observar com mais atenção o modo como os professores organizam-se na sala de reunião (coordenação pedagógica), buscando identificar a sua organização nos grupos apontados pela gestão.

As coordenações pedagógicas são realizadas por áreas do conhecimento, divididas em três grupos: Exatas (Matemática, Física, Biologia, Química), Códigos e Linguagens (Português, Artes, Educação Física, Inglês) e Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia). Essa organização segue a normatização da portaria N° 03 (SEEDF, 2020), que

orienta as coordenações pedagógicas por áreas do conhecimento e os respectivos dias, conforme já explicitado anteriormente.

Observei que o documento da SEEDF, que orienta a organização das coordenações pedagógicas, favorece a ideia de institucionalização de grupos diferenciados no espaço escolar, limitando as trocas e os momentos de socialização entre as pessoas. O fato de se organizarem por áreas de conhecimento faz emergir processos de subjetivação dessas experiências, em teor benéfico ao fazer pedagógico, que, culturalmente, foi se normalizando e configurando-se de modo mais estável na subjetividade social da dinâmica escolar.

Dessa maneira, é possível incluir **o indicador de que os documentos legais que orientam a forma de organização do trabalho pedagógico favorecem a criação de um espaço tensionador, já que polarizam as relações, ao organizar grupos específicos por áreas de conhecimento, operacionalizando as ações.** São processos concretos que se desdobram para os indivíduos em modos grupais de subjetivação da experiência, emergindo como configurações na subjetividade social da escola, que passa a ser organizada a partir de um modelo prévio de relações sociais: o conhecimento.

Com um olhar mais atento a este modelo de organização e, mais ainda, a cada grupo, foi possível identificar aspectos singulares de organização de cada um dos três grupos. Por exemplo, os professores que compõem cada um deles apresentam entre si interesses comuns que os unem. Ao mesmo tempo, eles trazem valores e crenças como característica grupal que os diferenciam dos outros grupos.

As informações levantadas sobre esses grupos reforçam a proposição de que os grupos organizados agem em unidade na defesa de interesses comuns. Ademais, cada um desses grupos tem características singulares quando comparados com o outro.

Gestora: **O grupo de terça-feira é o grupo da polêmica**, onde as coordenações são sempre muito **tumultuadas**. É um grupo **questionador** que **contesta tudo** o que é proposto pelos coordenadores e gestores, com muita discussão e **pouca efetividade de ações** nos projetos propostos, **quase não participam dos projetos** (Dinâmica conversacional).

Gestora: Estavam acostumados a uma educação tradicional, conteudista, voltada para provas como vestibular, PAS e ENEM e que demonstram resistência em ampliar o seu olhar para o público da EJA (Dinâmica conversacional).

Coordenadora Pedagógica: Eles se acham estar em outro patamar. Se acham cheios de direitos e não se empenham em cumprir com os deveres. (Dinâmica conversacional).

O grupo denominado pela gestora como “grupo da polêmica” é constituído por professores da área de Exatas. As expressões de ambas participantes (gestora e coordenadora) sugerem **o indicador de que estas produções subjetivas são geradas, provavelmente, no compartilhamento entre as duas sobre as dificuldades de lidar com as tensões que se desdobram do posicionamento antagônico do grupo. Ademais, isso ocorre por serem mais antigos na casa e, portanto, por acreditarem gozar de privilégios por antiguidade. As duas também subjetivam o fato de que, por serem da área de exatas, dão mais valor ao conteúdo e às tradições, e por isso são mais polêmicos.** Para a gestora, em geral, diante de novas propostas pedagógicas e projetos inovadores, esse grupo é sempre mais crítico e mais resistente. Às vezes, tendem a opor-se às propostas apresentadas sob pretexto de que, muitas delas, são perda de tempo. Outras vezes, até concordam com os projetos apresentados, mas não os aplicam conforme o acordado com o grande grupo.

Não quero com isso definir ou julgar a atitude dos professores e nem legitimar as falas da gestora e coordenadora, apenas trago ambos os depoimentos como informação para exemplificar como a subjetividade social do coletivo escolar está imbricada na multiplicidade de configurações subjetivas individuais e grupais, dando a grupos características singulares. Contudo, um aspecto importante desse grupo é que, segundo minhas observações, mesmo não compactuando com os projetos coletivos da escola, ato expresso na fala da gestora, durante dinâmica conversacional, ele exerce importante papel no funcionamento social da escola. Os professores, das chamadas ciências Exatas, são admirados e respeitados pelos estudantes. Se, por um lado, eles tensionam a gestão ao se oporem aos projetos, por outro, eles ganham a simpatia e respeito do grupo discente favorecendo produções subjetivas de valorização da escola e dos profissionais que ali atuam, como já discutido no tópico anterior.

Esse aspecto, possivelmente, relaciona-se ao modo como a valorização do conhecimento científico, oriundo das ciências exatas, é sentimento compartilhado culturalmente na subjetividade social brasileira. É crença compartilhada socialmente que as ciências exatas têm caráter de infalibilidade, de precisão e de essencialidade para sobrevivência no mundo moderno tecnologizado.

Um exemplo é Benjamin, professor de Física do Centrão. Ele se destaca, entre o grupo, como sendo um dos que mais se opõe ao trabalho coletivo e aos projetos. Em geral, a forma como Benjamin posiciona-se nas coordenações, nas reuniões e na maneira que conduz

suas aulas demonstra que, possivelmente, ele tenha certa consciência da posição de privilégio que ocupa dentro da escola como homem e como professor da área de Exatas.

Durante as coordenações, observei algumas vezes que, nas discussões em grupo, ele tende a impor seus posicionamentos tanto pelo firme tom de voz como pela postura corporal, aparentemente, marcando a posição masculina entre um grupo formado majoritariamente por mulheres. Isso se desdobra aparentemente na forma como ele é visto tanto por alguns professores como estudantes que verbalizam reconhecer em sua postura, às vezes dura, a posição de autoridade.

Eu mesma, quando atuei no Centrão como coordenadora, costumava ver Benjamin como uma pessoa difícil. A sua postura, do meu ponto de vista, não se adequava ao perfil de um professor da EJA. Entretanto, como pesquisadora, fiquei surpresa ao verificar que aquilo que, para mim, era antagônico na postura do professor é exatamente o que o aproxima dos estudantes, não por acaso, já que o grupo de estudantes da EJA, em geral, é formado por mulheres sem companheiro, jovens que não têm uma referência paterna presente em casa e senhoras idosas que trazem em seu histórico de vida uma relação subjugada pelo masculino.

Em conversa informal, com algumas alunas sobre o que pensavam dos seus professores, ouvi o seguinte das estudantes Kelly e Cristina sobre Benjamin:

Kelly: Não escrever enquanto ele explica, não chupar balinha, nem comer em sala de aula etc., mas um excelente professor (Dinâmica conversacional).

Cristina: É assim que eu me sentia com o professor Benjamin, ele trata a gente como filhos. Todo dia quando ele dava aquele bom dia bem bravo!!! A gente chega desanimado e ele bem forte: BOM DIA GENTE!!! (Dinâmica conversacional).

As informações trazidas expressam a forma singular de subjetivação das experiências de Kelly e Cristina. Enquanto para alguns, talvez, a rigidez fosse vista com antipatia, para elas, era demonstração de interesse e de preocupação com o estudante. Elas subjetivam com outra qualidade a relação que desenvolveu com o professor. Kelly e Cristina gostam das broncas, de serem chamadas à atenção por pequenas coisas, de vê-lo chegar 'bravo' em sala de aula. Dessa forma, definem-no como excelente professor, comparando-o a uma boa figura paterna, isto é, a um pai bravo e exigente, representado na figura do rígido professor de física. Essas são, possivelmente, produções subjetivas favorecidas pela valorização do papel social

do masculino, subjetivado histórica e culturalmente na subjetividade social brasileira que tem como referência o patriarcado¹⁴.

Ainda como reflexões sobre o contraditório que marca a subjetividade social em contínuo tensionamento com as subjetividades individuais, ao trazer o exemplo do professor Benjamin, é-nos permitido visibilizar como, possivelmente, a qualidade das relações sociais estão configuradas de acordo com o modo como cada um, singularmente, subjetivará a sua vivência com o outro a partir de sua própria compreensão da realidade e da sua história de vida. Talvez, o próprio Benjamin, não tão bravo assim, subjetive que esse é o papel de alguém que, culturalmente, esteja destinado a ser guardião do saber maior: as ciências exatas. Tal pensamento torna sua presença exaltada entre as demais ciências. Tal crença, configurada na subjetividade social brasileira, denota que ser racional é identificado como dominar conhecimento superior e de poucos privilegiados. Trata-se de produções subjetivas que vinculam, ao conhecimento na área das ciências exatas, processos intelectuais superiores.

Considerando o valor que a sociedade atribui ao gênero masculino e às ciências exatas, é possível pensar que estes professores, mesmo que de modo inconsciente, usufruem de uma organização social hierarquizada, atravessada por configurações subjetivas da subjetividade social da escola, como posição de privilégio por ser composta pelo gênero masculino e pela crença de que eles detêm nível intelectual superior.

Retomando a construção interpretativa sobre os diferentes grupos que se organizam, singularmente, dentro do espaço social escolar, trazemos outra vez as falas da gestora, da coordenadora e de alguns professores sobre os outros grupos identificados.

Sobre o grupo, Códigos e Linguagens, denominado pela gestora de Grupo “Mãos à Obra”, foi possível observar que esse é reconhecido como sendo mais sensível às condições sociais e emocionais que constituem o grupo discente da EJA. Em geral, talvez pelo trabalho desenvolvido com as artes, literatura e corporeidade, eles são tidos como mais dispostos às demonstrações afetivas para com os estudantes e parecem estar mais preocupados em corresponder às expectativas, aos interesses e às necessidades desses. Para a equipe gestora, esse é o grupo que:

14 Patriarcado é um sistema social em que homens mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades. No domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças (Cf. SOUZA, 2012).

Abraça as atividades, tudo que é proposto é discutido, mas, diferentemente do primeiro grupo, eles se envolvem nos projetos, propõem e realizam diversas ações e estão sempre à frente da execução, é o grupo em que há o maior envolvimento de professores participando das atividades (Dinâmica conversacional com a Gestora).

Samantha: *Eu sei que aqui todo mundo é individualista, mas a maioria aqui eu vejo que todo mundo quer brilhar, na EJA isso é besteira. O importante é fazer os estudantes brilharem (Dinâmica conversacional).*

Porém, ao observar, mais atentamente, o funcionamento desse grupo, percebi que, apesar da boa vontade e empenho na participação dos projetos elaborados pelo grupo docente e gestor, há um tensionamento entre os membros, que acaba por dificultar as inter-relações. Tais conflitos, possivelmente, favorecem produções subjetivas individuais entre o “Grupo Mãos à Obra”, configuradas como ciúmes quando um outro lidera e tem a atenção dos gestores, mágoa por não ser reconhecido pelo grupo, frustração por não ter sido bom o suficiente.

As informações levantadas possibilitam **o indicador de que a subjetividade social deste grupo traz, como aspecto singular, os dissensos e conflitos configurados como ciúmes, exagerada sensibilidade e busca de visibilidade pela equipe gestora.** González Rey (2017) propõe que a subjetividade constitui-se simultaneamente de conflitos, tensões, dissensos, acordos e consensos, isto é, contradições que constituem a subjetividade social e individual do grupo. Isso é o que o diferencia dos demais. Apesar dos conflitos internos, o grupo subjetiva estes embates como pontual e específico daquelas relações, conseguindo superar as divergências internas em prol do que consideram maior, que é o bem comum. Aparentemente, sentem-se orgulhosos do papel que desempenham como coletivo da escola.

Essas aparentes contradições e tensões entre indivíduos de um grupo social “revelam o caráter dinâmico e flexível da subjetividade social da escola que se expressa na forma de adesões ou conflitos (explícitos ou ocultos) entre os indivíduos que se relacionam no espaço social de convivência.” (MARTINS, 2015, p. 196).

Trazemos, agora, o terceiro grupo, considerado pela gestora como o “Grupo da Paz”. Ela caracteriza esse grupo de professores da área de humanas da seguinte maneira:

Eles discutem as propostas, mas não criam tanta polêmica, apoiam as atividades, ponderam, participam e mantêm uma relação equilibrada com os demais grupos (Dinâmica conversacional).

Esta fala da Gestora permite identificar o modo como ela subjetiva a relação com as pessoas que compõem o grupo da área de humanas. Expressões como “discutem as propostas”, “não criam tanta polêmica”, “apoiam”, “participam” sugerem que este grupo é bem querido pelo grupo gestor. Segundo a gestora, estes professores valorizam as boas relações. No campo da subjetividade, isso favorece produções subjetivas que se desdobram, como a crença de que haja pessoas que buscam o equilíbrio de posicionamento a partir de reflexões balizadas pelo diálogo, mediante uma postura que evita polêmicas desnecessárias.

Vale destacar que esse é o modo de subjetivação da equipe gestora e que, como observado na pesquisa, trata-se de posicionamento compartilhado também pela coordenação pedagógica. Por isso, o grupo é denominado Grupo da Paz. Entretanto, ao investigar esse grupo mais a fundo, participando das coordenações, a partir de dinâmicas conversacionais, constatei que o grupo de humanas entende suas ações de uma outra maneira. Como grupo, eles são ativos, reflexivos e têm posicionamento definido. Ainda, em relação às atividades da escola, demonstram descontentamento sobre a forma em que elas são organizadas. Em uma conversa, Pedro, professor de Geografia, expressa:

Existem muitos projetos na escola, porém, nem todos são de cunho pedagógico ou conseguem envolver, regimentar ou atingir o fundamento pedagógico. O que chega na coordenação muitas vezes são projetos prontos. Não são discutidos por todos os professores... **E acaba que a coordenação se torna apenas espaço de transmissão de recados... E aí tanto faz!**

A forma como Pedro expressa “E aí tanto faz!” abre **o indicador de que, possivelmente, o Grupo da Paz não seja tão consensual e proativo quanto possa parecer. Neste caso, eles podem estar subjetivando, em alguns momentos, suas posições na escola como agentes e não como sujeitos. Quando analiso, a partir do modo como Pedro subjetiva as ações da direção, fica mais próxima do agente como definido por González Rey.** A Teoria da Subjetividade concebe o agente àquela pessoa ou a um grupo social que, ao se situar no devir dos acontecimentos no campo de suas experiências, posiciona-se de forma ativa, tomando decisões cotidianas. Porém, é diferente do que ocorre com o sujeito que abre vias próprias de subjetivação, transcendendo o espaço social normativo dentro do qual acontecem as experiências. Assim, o agente não cria novas vias de subjetivação dessa singularidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Logo, o fato de o grupo ser participativo em relação a algumas atividades propostas pela gestão nem sempre significa

a atuação de sujeito, mas, talvez, apenas o consenso para evitar conflitos ante aquilo que entendem que não seja mais possível resolver.

Contudo, em sala de aula, os professores que compõem este grupo de Humanas, em geral, são mais autônomos. Desse modo, nem sempre o trabalho desenvolvido com os discentes segue o que foi proposto ou planejado no coletivo. Em situações informais, são bastante ativos com uma postura crítica, politizada e tensionadora nas conversas com os outros colegas. Fazem questão de marcarem seus posicionamentos, tanto pela postura como pelo modo despojado e informal como se apresentam. Reafirmam sua força coletiva pelo posicionamento político e criticam algumas práticas dentro e fora da escola. Ademais, aos movimentos grevistas, são os primeiros que aderem.

Isto referenda a proposição de González Rey da não linearidade da subjetividade. Isto é, há uma maleabilidade das configurações subjetivas que constituem as subjetividades individuais e subjetividade social do grupo. Permite-se, assim, que as pessoas que o compõem produzam subjetivamente de diferentes modos, de acordo com o contexto social em que estão inseridos ou como desdobramento do tensionamento, a partir, por exemplo, de questões instigantes ou de discussões políticas. Por conseguinte, os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas são indissociáveis do vivido e dos espaços de atuação do indivíduo. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Além desses três grupos distintos, há também um grupo formado por professores do 1º Segmento (referente às séries iniciais de 1º ao 5º ano) e o grupo da EJA-Interventiva. Esses grupos fazem parte da escola, mas não foram mencionados pela gestora, pela coordenação ou por qualquer membro dos outros grupos com os quais conversei e nem mesmo pelos estudantes. Essa ausência nas falas das pessoas com quem desenvolvi diálogos em diferentes momentos permitiu construir **um indicador de que esse grupo possivelmente está invisibilizado na organização social escolar.**

A minha participação no cotidiano da escola possibilitou observar que havia pouca integração desse grupo com o restante da escola e menos ainda entre o grande grupo e os professores que compõem o grupo da EJA-Interventiva. Mesmo entre os membros do grupo do Fundamental e da EJA-Interventiva, verifiquei certo distanciamento, pelo menos no que se refere ao planejamento das atividades.

O mesmo fenômeno acontece com as turmas com que esses professores trabalham. Para um observador externo, as turmas de 1º Segmento e EJA-Interventiva parecem estar contidos no grande grupo Família Centrão, mas não incluídos. Com um olhar mais atento, é

possível levantar um indicador de que as turmas de 1º Segmento e da EJA-Interventiva estão dentro do espaço social da escola, ocupam o prédio, mas não compartilham este espaço assim como os demais. Isto sugere **o indicador de que a subjetividade social da escola está constituída mais na perspectiva de integração, quando falamos das classes de EJA-Interventiva, do que inclusão**. Este ponto será discutido com maior atenção à frente neste trabalho.

As informações levantadas com alguns professores que atuam tanto no 1º Segmento como na EJA-Interventiva agregam referendo à proposição de que o grupo é marginalizado no espaço inter-relacional escolar, colocando em xeque a amplitude do conceito Família Centrão. José, professor do 1º Segmento, relata:

a gente se sente um pouco órfão aqui. Eu me senti recebendo pouco apoio da direção. Até hoje, como somos apenas 4 turmas no centrão, **eu vejo a gente como um apêndice na escola...** a direção tem sua visão e ações voltadas para o 2º e 3º segmentos, que são maioria, e acaba que nós, do 1º Segmento, nos sentimos um estranho no ninho. **Eu vejo que isso ocorre também com a classe dos estudantes especiais** (referindo-se à EJA-Interventiva).

A ênfase dada às palavras e à expressão de tristeza de José, ao fazer o seu depoimento, em particular quando expressa o modo como sente em relação à forma como se percebe na escola, em função de não ser visibilizado pela equipe gestora, permite levantar o **indicador de que o sentimento de exclusão causa dor emocional a José, que sente que o seu grupo está mais como um apêndice do que como parte efetiva da Família Centrão**. Ainda em outro trecho de informações, ele acrescenta:

José: Ninguém dá o que não tem. A direção é formada por professores de área específica e não compreendem a dinâmica do 1º Segmento. Nunca tivemos nenhum coordenador com formação nas séries iniciais.

Veja que há entre a gente um sentimento de desamparo, a gente se sente órfão. As turmas de 2º e 3º segmentos são as que trazem mais problemas para o desempenho da escola. Nós acabamos desenvolvendo uma autonomia para realização do nosso trabalho, somos aquele professor polivalente, o “faz tudo”, somos professores generalistas. Nós somos professores altamente qualificados, professores que têm segurança para trabalhar.

José afirma que a mesma situação ocorre com as turmas de EJA-Interventiva. Para ele, a pouca atenção que recebem da equipe gestora também afeta os estudantes que ficam excluídos das programações mais importantes da escola. Por isso, a fala de José, sob meu

ponto de vista, era muito forte. A fim de tentar compreender se realmente sua proposição tinha fundamento, com o intuito de conhecer como estão constituídas as relações, a partir da organização dos projetos pedagógicos, ofereci-me para ajudar a organizar as atividades de um projeto que seria implementado por toda a escola durante o primeiro semestre de 2020.

Diante das informações levantadas, não foi surpresa, ao ler o projeto e a função de cada grupo na distribuição das atividades, perceber que o grupo de professores do 1º Segmento e da EJA-Interventiva não estavam listados entre os participantes. Ainda analisando documentos de outros projetos gerais da escola, verifiquei que as turmas da EJA-Interventiva não são citadas ou incluídas nas propostas de execução. A EJA-Interventiva não aparece citada diretamente em nenhum dos projetos documentados.

Considerando as informações levantadas nos diálogos com o grupo de professores e análise documental, reforço **os indicadores anteriores de que o grupo do 1º Segmento e a EJA-Interventiva está inserida na escola na perspectiva da integração. Nesse enfoque, é possível propor que a subjetividade social da escola está configurada por valores e crenças fundadas na integração, e não na inclusão.**

Desse modo, para os demais grupos docentes e equipe gestora, a inclusão das pessoas com atraso no desenvolvimento escolar – adultos de 1º ao 5º ano e os estudantes da EJA-Interventiva – está subjetivada na compreensão de que basta ocuparem o espaço compartilhado. No entanto, efetivamente, não apresentam os requisitos necessários para fazerem parte deste social.

As produções subjetivas geradas pelos professores de disciplinas de áreas específicas estão possivelmente atravessadas por crenças preconceituosas, culturalmente constituídas sobre a formação generalista dos cursos de Pedagogia. Pimenta et al. (2017, p. 25) afirmam que “esse professor permanece como um professor polivalente, assim configurado desde as suas origens”, de modo que o conhecimento tido como fragmentado não é valorizado. Em geral, o estigma que os acompanha são processos de subjetivação gerados fora da escola ainda nos cursos de formação. Por isso, a Pedagogia é uma das Licenciaturas mais desvalorizadas no mercado de trabalho em educação. Ainda na subjetividade social da sociedade, há a supervalorização do conhecimento especializado e a subvalorização da formação polivalente ou generalista.

O estigma que acompanha o professor generalista favorece produções subjetivas coletivas que se configuram na subjetividade social da sociedade e constituem, por sua vez, a subjetividade social da instituição escolar. Como afirmam González Rey e Mitjás Martínez,

(2017, p. 103) “toda diferença socialmente construída se expressa na produção de sentidos subjetivos que definem seu impacto no indivíduo e no seu sistema relacional”.

A partir dos indicadores anteriores, continuo a minha interpretação, **levantando a hipótese de que o grupo do 1º Segmento e a EJA-Interventiva estão inseridos na escola sob perspectiva da integração, considerando o modo como o coletivo docente e equipe gestora subjetivam a presença desse grupo no espaço escolar.**

Nas coordenações pedagógicas destinadas à organização de um projeto a ser desenvolvido por toda a escola, observei que, em nenhum momento, as turmas de Primeiro Segmento e EJA-Interventiva foram mencionadas. Esse grupo formado pela EJA-Interventiva e o Primeiro Segmento participa da culminância dos projetos apenas como espectadores. Logo, não há um envolvimento na elaboração e execução desses projetos.

As expressões de José, durante uma dinâmica conversacional, corroboram nossa proposição.

A organização da escola se ocupa na maior parte do tempo com os estudantes adolescentes do 2º e 3º Segmentos. Os alunos do Primeiro Segmento e da EJA-Interventiva, por serem “dóceis” e não trazerem problemas para o bom andamento da escola, são invisibilizados nas ações da escola (Dinâmica conversacional).

A escola tem a subjetividade social constituída por crenças a favor da valorização do saber especializado e da subvalorização do professor polivalente das séries iniciais. Por isso, algumas situações observadas no campo empírico, associadas às expressões dos participantes, levantam o indicador de que há, na subjetividade social da escola, uma hierarquização dos grupos que a compõem.

Portanto, considerando a coerência entre indicadores, é factível propor a hipótese de que, **apesar de a subjetividade social da escola favorecer, ao grande grupo, processos de subjetivação compartilhados, como sentimento de pertença e valorização da instituição educacional, qual seja, a Família Centrão, a contradição também faz parte desta configuração social. Há, nessa ‘família’, pequenos espaços sociais constituídos por afinidade ou por favorecimento do modo como a própria SEEDF organiza as coordenações pedagógicas. Há, neste espaço, quatro grupos distintos que atuam simultaneamente em processo tensional e recursivo, gerando fluxos de processos subjetivos que, apesar de manterem uma certa estabilidade pela ordem e funcionamento da escola, também se configuram por conflitos e dissensos entre gestão e grupos, gestão e**

professores, entre professores e professores, entre professores e grupos, entre grupos e professores.

As contradições e tensionamentos atuam na subjetividade social e individual em processo simultâneo e caótico, regendo a dinâmica recursiva das configurações que atravessam os espaços inter-relacionais. Ainda, este espaço, apesar do discurso inclusivo, acolhedor e agregador, também promove a exclusão ou apenas integração social dos grupos compostos pelo Primeiro Segmento e a EJA-Interventiva, quando restringe a participação deste grupo nas ações da escola.

Considerando tudo isso, o meu olhar volta-se, especificamente, para o estudante da EJA-Interventiva e para o objetivo geral deste estudo. Todavia, foi preciso compreender como estava subjetivada pelos professores, singularmente e na subjetividade social da escola, a inclusão da turma da EJA-Interventiva no contexto escolar. Destacaram-se os aspectos históricos e culturais configurados na subjetividade social da sociedade sobre o público da EJA-Interventiva, composto por estudantes com DI e TGD. Era preciso produzir inteligibilidade sobre os processos subjetivos configurados na inclusão deste grupo na Família Centrão e sobre o desdobramento da visão de si dos estudantes neste espaço social.

6.4 Família Centrão e a EJA-Interventiva: o paradoxo ‘integração e inclusão’

A escola tem como função primária educar e ensinar a todos, sem exceção. Nesse contexto, a educação inclusiva deve ser aquela que, além de acolher o diferente, deve dispor de condições para atender às especificidades, como é o caso dos estudantes da EJA-Interventiva. Para isso, deve organizar e adequar o espaço e o trabalho pedagógico às necessidades desse público, haja vista a efetiva aprendizagem de todos. Além disso, o espaço verdadeiramente inclusivo deve levar em consideração não a singularidade que caracteriza a deficiência, mas a produção subjetiva, que é singular no estudante (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A entrada dos estudantes da EJA-Interventiva na Família Centrão é uma experiência recente e, por isso mesmo, despertou, no grupo, estranhamento, curiosidade, interesse, desinteresse, medo etc. Em suma, identifiquei algumas produções subjetivas, ao longo da pesquisa, na fala de alguns dos professores com quem conversei. Todavia, no grupo, alguns participantes chamaram atenção pelo modo como se posicionaram. Assim, trago em destaque trechos de informações que podem elucidar, pelo menos parcialmente, o modo como o

coletivo da escola subjetiva a presença da EJA-Interventiva no espaço inter-relacional escolar.

Seguem as informações levantadas com Heloísa, professora de Biologia da EJA regular. Sobre a EJA- Interventiva, ela relata:

Então, assim, eu não sei nada, e eu entro na sala e trato todo mundo como regular, porque eu não sei nada. E nem todos podem dizer o que eu estou dizendo, em particular, que eles não sabem (referindo-se aos professores). É mais fácil eu me distanciar, isso é coisa minha, do que assumir.

Eu não sei lidar com isso, não dá para mim.

Em outro momento, acrescenta a seguinte observação:

Eu acho que a inclusão veio sem preparação. Ela veio e toma goela adentro, “toma que o filho é teu”. **Aí muitos fizeram como eu fiz. Faz ouvido de mercador, passa beleza.** O André (sala de recursos) foi na sala, quando eu entrei aqui, para dizer que tinha um aluno que era da sala de recursos e eu fazia a prova e passava para ele. **O aluno que vem com laudo fica mais fácil para tirar toda a responsabilidade do professor: É, isso aí não é culpa minha!** Infelizmente, por isso (pausa na fala) na boa, por isso que é o EJA, não desfazendo tá, da inclusão não, porque todos para mim são 100% de inclusão, mas acho que eu não colocaria esses meninos especiais no EJA.

Os trechos acima evidenciam a dificuldade de Heloísa em lidar com suas próprias limitações em se relacionar com o diferente e de se incluir no processo, apoiando a inclusão dos estudantes da EJA- Interventiva ou opondo-se a ela. Os sentidos subjetivos gerados na experiência de ter que conviver com este grupo fazem emergir sentidos subjetivos configurados como sentimento de impotência, por acreditar que não consegue lidar com essas pessoas. Assim, do seu ponto de vista, a melhor opção é se distanciar.

São aspectos subjetivos que expressam a inquietação e o desconforto provocados pela presença perturbadora dos estudantes da EJA-Interventiva.

Heloísa: É mais fácil eu me distanciar, isso é coisa minha, do que assumir. Não dá para mim. Eu sei de mim, porque eu não falava para ninguém, mas, quando eu tinha um aluno que era especial, eu pensava: “Oh meu pai!”, “Ai Jesus!” (com expressões de caretas e certo desconforto). E agora José? **Eu dava aula como se ele não estivesse ali.** Teve um mesmo, foi Fabrício, que depois que ele deixou de ser meu aluno. Depois, eu descobri o que ele tinha TGD, acho que esquizofrenia. Acho que se soubesse o que ele tinha na época eu não tinha chegado perto dele. Vai que ele ia me enforcar quando chegasse para ver o dever dele... (risos). Quer saber? Eu acho que a inclusão não veio de verdade.

Em outro trecho, ela diz:

Pronto, para você ver, no interventivo alguém brigou por carga? Não. Quem é que vem? Contrato. Não vem efetivo (se referindo à turma de EJA-Interventiva).

O segundo trecho sugere que outros professores na escola compartilham da mesma opinião, já que ninguém quis assumir essas turmas. Nenhum professor do quadro efetivo da SEEDF prontificou-se a trabalhar com este grupo de pessoas. Quando vem professor de fora para preencher a carga, não faz parte do quadro de efetivos. Assim, essas turmas ficam destinadas a professores de contrato temporário, pois eles não podem escolher com quem vão trabalhar segundo normas de distribuição de turmas.¹⁵

Informações levantadas com outros professores referendam a proposição de que a escola trabalha mais na perspectiva de integração que inclusão.

Leandra: **O que a secretaria de educação faz aqui, com os alunos não é inclusão, mas uma integração total.** A inclusão não é só adaptações arquitetônicas, é preciso fazer a adequação curricular.

Leandra, desse modo, subjetiva de modo diferente a atuação dos professores do Primeiro Segmento quando a compara à dos demais professores, apontando valores pessoais para justificar seu ponto de vista.

Leandra: Os professores do Primeiro Segmento são mais tolerantes com eles, aceitam melhor o aluno especial do que os professores das áreas específicas. Eu vejo assim, principalmente, **os professores das matérias de exatas que são mais conteudistas.** Esses profissionais, assim comentando, não têm a mesma paciência que os professores que atuam na EJA-Interventiva e no Primeiro Segmento. **São menos tolerantes com esses alunos que estão incluídos pela determinação da SEEDF.** Um aluno, certa vez, me relatou o seguinte: “o professor só explica uma vez, se não entendi eu que vá atrás de um professor particular ou com outro colega que aprendeu”.

As informações levantadas permitem considerar o indicador de que a chegada da EJA-Interventiva tensionou a subjetividade social da escola e subjetividades individuais

15 PORTARIA Nº 470, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2019 dispõe sobre o Procedimento de Distribuição de Turmas/ Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/ Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, inclusive dos readaptados e PCDs (Pessoas com Deficiência) com adequação expressa para não regência, em exercício nas unidades escolares, nas unidades escolares especializadas e nas escolas de natureza especial da Rede Pública de Ensino do DF e nas unidades parceiras, quando for o caso.

dos profissionais que ali atuam, sobretudo, os professores que se viram confrontados com a possibilidade de trabalharem com um grupo de estudantes que, historicamente, estiveram excluídos da inclusão escolar. Particularmente, os estudantes com TGD figuram entre os últimos a ingressarem no ensino regular na modalidade inclusiva. Ademais, classes para adultos com TGD é uma realidade recente e ainda pouco representativa (ORRÚ, 2016; DIAS, 2014; MARTINS; RÊSES, 2017).

6.5 Família Centrão: Integração e Inclusão e o Modelo Biomédico na EJA-Interventiva

O modo como está prevista a inclusão do estudante com deficiência em classe especial, no caso deste estudo, DI e TGD, é, no mínimo, contraditório ao verdadeiro sentido da palavra inclusão. O conceito de escola inclusiva, segundo defendido por Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 100), volta-se à ideia de que “educação sem diferenciação não deveria receber título nenhum.” Mas a escola inclusiva não somente rótula como exige o ‘certificado’ de deficiente: o laudo médico. Assim, como já discutido no corpo teórico deste estudo, o modelo biomédico entra pelos portões da escola e instala-se em seu espaço, atravessando todos os processos de atendimento do estudante que recebeu o diagnóstico.

A predominância do modelo médico para explicação do que é Deficiência Intelectual e Transtorno Global do Desenvolvimento e de como devem ser tratadas as pessoas com esses diagnósticos está fortemente enraizada histórica e culturalmente na subjetividade social da sociedade. Por consequência, é possível perceber o modelo nas subjetividades sociais das instituições escolares.

Como representação fortemente arraigada na subjetividade social do campo educacional, este modelo orienta o atendimento do estudante com deficiência a começar pelos documentos que organizam a entrada dele no sistema educacional. O sistema de matrículas determina que o laudo médico seja apresentado como comprovante de que essa pessoa necessita de atendimento educacional diferenciado, ainda mais se for para “inclusão” em classes exclusivas. Essa condição está prevista no documento sobre as diretrizes operacionais para EJA (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Em suma, este modelo de inclusão favorece processos de exclusão, pois, ao trazer o foco para a deficiência, sugere voltar a atenção para aquilo que, possivelmente, limita este discente e que, por isso mesmo, justifica seu afastamento social.

A gestora confirma que, apesar de a escola trabalhar há mais de 20 anos com a inclusão, a presença de alunos DI e TGD em classes inclusivas é uma experiência recente:

Desde 98, a escola é inclusiva, atendendo ao público com deficiência. Mas a EJA-Interventiva tem um público assim de estudantes que têm uma dificuldade maior de aprendizagem, TGD e DI mais severo, então, esses meninos começaram a chegar para nós em 2015. Depois de muitas reuniões, chegamos no meio termo, não era a EJA-Interventiva como a gente tem hoje nem era a turma inclusiva. Chegou com o projeto “EJA Especial”.

Agora como EJA-Interventiva, o estudante é atendido em turmas exclusivas em todas as disciplinas, e os **professores têm que ter aptidão para poder trabalhar com esse formato de ensino, né. Todos eles, exceto o professor de Educação Física, que é o professor da escola.** Mas, todos os outros têm, obrigatoriamente, aptidão para poder trabalhar com esses estudantes.

Os trechos acima apontam que, apesar de identificar a escola como inclusiva, a Gestora confirma que a experiência com turmas de EJA-Interventiva é recente. Todavia, chama atenção o modo como compreende os pré-requisitos que o professor da turma deve atender para trabalhar com estes alunos. O uso da expressão aptidão sugere configurações subjetivas constituídas a partir de crenças de que este grupo tem características que demandam um tipo específico de professor para trabalhar com eles, alguém que tenha aptidão, disposição nata ou adquirida para lidar com as especificidades destes estudantes. Curiosamente, o professor de Educação Física é dispensado dessas qualificações.

O último trecho de seu depoimento sugere como a gestora subjetiva a presença tanto dos professores quanto dos estudantes na escola, ao separar este grupo dos demais que, junto com o professor de Educação Física, compõem o corpo docente. Isto reafirma nossa hipótese de que a subjetividade social da escola configura a presença da EJA-Interventiva neste espaço, mais na perspectiva de integração que inclusão.

Volta-se, portanto, à proposição de **indicador de que o modelo biomédico orienta a proposta de inclusão desses estudantes, considerando o fato de exigir do professor aptidão para o trabalho com este grupo. Essa é uma exigência da própria SEEDF, conforme estratégia de distribuição de turma, em que a formação especializada é uma das exigências para atuação.**

Não significa que a formação especializada não seja bem-vinda, todavia, o conhecimento especializado caracteriza o modelo cartesiano de saber, em que se assenta o modelo biomédico. A pessoa especializada é aquela que domina conhecimentos acerca dos

sintomas da patologia, conforme descritos nos CID 11 e DSMV, e que atua conforme orientações procedimentais balizadas por esses documentos (ORRÚ, 2016).

O trecho de informação traz, outra vez, o indicador de que as configurações subjetivas da subjetividade social da escola e individual de alguns professores dos grupos estão organizadas como modelo de inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva na perspectiva orientada pelo modelo da biomedicina, em que o diagnóstico determina o lugar da pessoa e todas as ações são voltadas aos cuidados da patologia e para a patologia. Alguns desses profissionais chegam a defender a necessidade de maior orientação/formação especializada para um trabalho mais assertivo com estes estudantes, sugerindo que a escola deve contar, no seu quadro efetivo, com a presença de diferentes profissionais da saúde para assisti-los e, sobretudo, para orientar os professores.

Outro trecho de informação que chama atenção é da professora Leandra, quando comenta sobre o modo como subjetiva o preconceito contra os estudantes da EJA-Interventiva na escola.

Leandra: Existe um preconceito velado sim. Para falar a verdade, eu percebo mais preconceito entre os professores, até porque convivo mais com eles. Escuto falas do tipo: **Você vai ficar lá com seus doidinhos?** Coisas desse tipo. Fico muito chateada, mas tenho percebido que alguns têm mudado essa forma de pensar. Muitos vêm conversar comigo sobre esses alunos e pedir uma ideia; vejo que eles têm mudado essa posição. Não adianta falar em inclusão se você não sensibiliza o outro sobre o que é a pessoa com necessidades especiais e que requer um atendimento diferenciado. Possibilitar a pessoa se colocar no lugar do outro. Só haverá inclusão quando houver uma mudança no modo de ver as diferenças.

José: Os colegas ainda são preconceituosos com os alunos especiais e, durante as olimpíadas, um dos times era composto pelos alunos da EJA-Interventiva e, durante os jogos, era comum escutar declarações do tipo: é o time do rivotril, é o time do gardenal.

Leandra: Verdade. Eles são chamados de doidinhos, mongol e lesados pelos alunos. Até professores já expressaram, em momentos informais, quando estão aborrecidos, que o lugar desses alunos é em centros de ensino especial, no Hospital São Vicente (HPAP) ou nas conveniadas do tipo APAE.

Os trechos sugerem que, entre o grupo de professores, há mais evidência de atitudes de preconceito, no modo como subjetivam as relações neste espaço inter-relacional, que outros alunos e demais profissionais da escola. Os professores referem-se a este grupo de estudantes como ‘doidinhos’. Contudo, isso não é um ato isolado, específico daquele grupo. Estudos

apontam (OLIVEIRA, 2019) que a subjetividade social da sociedade está configurada a partir de crenças e de mitos forjados no modelo biomédico, em que, historicamente, as pessoas com TGD estiveram associadas a incapazes, loucos e socialmente imprestáveis. Nessa perspectiva, **é possível propor o indicador de que a produção subjetiva de alguns dos professores que compõem o grupo da Família Centrão constitui-se por processos configuracionais atravessados por crenças e mitos que constituem a subjetividade social da sociedade sobre as pessoas com TGD e DI.**

Considerando os **indicadores, é possível propor a hipótese de que as subjetividades social e individual de algumas pessoas e grupos que participam da Família Centrão estão constituídas por sentidos subjetivos e configurações subjetivas geradas na unidade com a subjetividade social da sociedade brasileira sobre pessoas com TGD e DI, embora as subjetividades sociais e individuais, em especial dos professores do Centrão, sejam processuais e recursivamente tensionadas pela presença dos estudantes da EJA-Interventiva nesse espaço inter-relacional. O estranhamento e incômodo estão configurados de modo relativamente estável na subjetividade social e em algumas subjetividades individuais.**

6.6. Família Centrão e Sala de Recursos: tensionando a subjetividade social da escola

Como já colocado anteriormente, toda subjetividade constitui-se de contradições e não linearidade, de modo que, dentro do mesmo espaço, diferentes configurações organizam-se de distintas formas, caracterizando a diversidade de subjetividades constituídas e constituintes de um mesmo espaço inter-relacional. Nessa perspectiva, a Sala de Recursos, como espaço singular dentro da escola, merece atenção neste estudo.

Na escola, reconhecidamente, os profissionais da Sala de Recursos têm realizado o trabalho de mediar a inclusão do estudante com deficiência, atuando como facilitadora, intermediadora. Para isso, organizam-se os espaços social e de aprendizagem para favorecer aos estudantes maiores possibilidades de desenvolvimento.

A Sala de Recursos, até pouco tempo, era rejeitada por grande parte dos estudantes com deficiência. Hoje, pela atuação de seus profissionais, tornou-se uma referência, um porto seguro para esses estudantes. A forma amorosa e acolhedora dos profissionais é reconhecida por todos. O trabalho realizado pela Sala de Recursos, em parceria com os demais professores das turmas de EJA-Interventiva, é favorecedora dos processos de subjetivação entre os

professores do Primeiro Segmento, EJA-Interventiva, estudantes e alguns outros professores que compõem o grande grupo escolar de que a inclusão é desejável nessa unidade escolar.

Um dos professores que atende na Sala de Recursos colaborou com a pesquisa trazendo importantes informações sobre o funcionamento deste espaço e sobre como o local tornou-se mais que um lugar de acolhimento para os alunos da EJA-Interventiva. Pode-se dizer que este espaço está configurado como um local de trocas sociais e de ampliação das relações, onde estes estudantes sentem-se parte do coletivo escolar.

Roberto: Fazendo um comparativo de quando comecei na EJA até os dias atuais, acho que houve significativas mudanças. Hoje, os alunos estão realmente inseridos nesse processo, com a participação não apenas dos professores de Sala de Recursos, mas de todos dentro da Unidade Escolar. Além de outros fatores, como adaptação curricular, acessibilidade, tecnologia assistiva, dentre outros. Com relação ao *bullying* não, todavia, em alguns momentos, vivenciei situações de preconceito, principalmente, quando a deficiência do aluno chamava atenção à primeira vista.

Os dois professores da Sala de Recursos são atuantes e vivem, na prática, aquilo que tem como teoria. Acreditam na inclusão e tentam passar para os demais atores escolares a mesma percepção que eles. Sobre o empenho deste grupo na busca por mudanças, tem-se a seguinte informação.

Heloísa: A Geovana e o André (sala de recursos) se desmanchando em explicar e dizer (falando sobre a inclusão), e não adianta, não adianta! Eu mesma tenho um caderno dizendo um monte de coisas que ele (André) deu no semestre passado, e eu não sei nada.

Também foi possível identificar que a Sala de Recursos é um espaço onde os estudantes da EJA-Interventiva sentem-se incluídos dentro da escola. É para lá que vão nos momentos ociosos, onde se organizam com os seus pares ou socializam-se com outras pessoas do ambiente escolar.

Leandra: Na hora do lanche, eles ficam entre eles. Eles se sentem bem juntos. A Sala de Recursos é para eles um porto seguro. Eles geralmente ficam afastados. Alguns se afastam porque não suportam barulho ou o toque do outro. Não percebo sofrimento entre eles não. Ele tá ali com a turma dele. Assim, como há a turma do skate, das Luluzinhas, eles formam sua turma e interagem muito bem dentro e fora da escola por meio das redes sociais. Não sei se isso é bom ou ruim?

Roberto: Por incrível que pareça, os alunos atendidos na Sala de Recursos vivenciam muito pouco as ocorrências de violências na escola. Me preocupa

mais a violência fora da Unidade Escolar. Quando acontece algo relacionado à violência dentro da escola, aproveitamos a situação para a inserção de novo aprendizado.

Os trechos de informação sugerem que a Sala de Recursos é como um tipo de trincheira, usando uma analogia, um espaço protetor para estes estudantes. Isto possibilita **o indicador de que este espaço está organizado de modo a favorecer processos de subjetivação da vivência de inclusão escolar para o estudante como algo significativo e prazeroso**. Assim, espontaneamente, eles se agrupam naquele espaço e socializam-se. Também foi possível verificar e levantar **o indicar de que os profissionais que ali atuam subjetivam a inclusão como uma realidade possível, se compartilhada e abraçada pelo coletivo escolar. Reconhecem avanços nesta perspectiva, mas continuam tensionando as relações e a subjetividade social da escola por insistentemente levar informações ao grupo sobre o valor da inclusão e o respeito às singularidades destes estudantes**.

Tais posicionamentos por parte da equipe da Sala de Recursos são valorizados por alguns professores da escola. O grupo que apoia a inclusão entende que este, apesar de ser um trabalho de formiguinha, não deve ser ignorado porque, ao final, poderá produzir frutos desejáveis.

Leandra: não adianta falar em inclusão se você não sensibiliza o outro sobre quem é a pessoa com necessidades especiais e que requer um atendimento diferenciado. Possibilitar a pessoa se colocar no lugar do outro. Só haverá inclusão quando houver uma mudança no modo de ver as diferenças. Ali os pares funcionavam. Eles viraram assim uma turma dentro da escola.

A concepção de EJA-Interventiva como uma turma da escola em uma perspectiva inclusiva passou a fazer, de certa forma, parte da subjetividade social da escola, mesmo tensionando, em contradição entre inclusão e integração. Na organização de algumas das atividades gerais da escola, como as Olimpíadas, essas turmas passaram a ser reconhecidas e convidadas a participar.

Observando a dinâmica das coordenações pedagógicas, verifiquei que, normalmente, são os profissionais da Sala de Recursos que trazem a temática para este espaço. Ainda assim, quiçá seja difícil para eles avançarem nas discussões, já que normalmente as perguntas voltam-se ou ficam reduzidas a questões mais burocráticas, como orientar sobre o preenchimento de formulários de adequação curricular da SEEDF. Quando tentam trazer as

discussões para o campo da inclusão, o foco do grupo quase sempre são as características diagnósticas das deficiências. Corrobora-se, dessa forma, o indicador de **que as subjetividades social e individual de alguns do grupo estão configuradas pela inclusão educacional a partir do modelo biomédico e valorizam deficiência e o diagnóstico, invisibilizando o estudante**. Os professores assumem uma posição de ouvintes à espera de modelos, ‘receitas’ que atendam a suas demandas sem discutirem aspectos que se implicam em suas ações pedagógicas ou buscam se incluírem no processo.

O conjunto de informações permite **a hipótese de que a Sala de Recursos funciona dentro da escola como espaço social, que tem uma subjetividade social singular e tensionadora da subjetividade social da escola. São processos subjetivos gerados a partir das crenças e ações efetivas dos professores que ali atuam sobre o real significado da inclusão. Assim, subjetivam, como suas responsabilidades, sensibilizar o grande grupo e, ao mesmo tempo, preservar o espaço social da Sala de Recursos como um local de acolhimento do estudante e de resistência. Embora seja um local que favoreça produções subjetivas, entre os estudantes da EJA-Interventiva, para compreenderem este espaço inclusivo que os aceita e os protege diante de um espaço social mais amplo, a escola ainda prevalece a condição de integração, mesmo que isso não aconteça de forma consciente.**

6.7 Família Centrão: Tensões e Contradições e a emergência do sujeito

Início essa seção retomando alguns aportes da base teórica deste estudo. No momento, interessa em particular a categoria sujeito. González Rey (2017) defende que sujeito só existe em sua relação com o social, rompendo com a ideia de que a subjetividade é um fenômeno individual. Essa inovadora proposição de sujeito permite redirecionar a construção teórica a uma outra perspectiva sobre a constituição das subjetividades individuais e a subjetividade social da escola pesquisada.

Nessa perspectiva, os processos subjetivos que atravessam as relações interpessoais e sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos ou como um bloco de determinantes que, em outros modelos teórico-epistêmicos, têm o *status* do "objetivo" diante da subjetividade individual, para serem compreendidos como processos implicados dentro de um sistema complexo. Dessa forma, o sujeito da Teoria da Subjetividade é ativo, atuante no espaço inter-relacional em que está inserido. Trata-se de um indivíduo ou grupo que age

tensionando e constituindo-se na subjetividade social e nas subjetividades individuais, em um processo recursivo, de acordo com o papel e lugar que ocupa no espaço social.

Até aqui, considere como proposição geral, segundo informações levantadas com alguns participantes da pesquisa, que a escola não estava preparada para receber estes estudantes. As concepções transitam entre o desconhecimento total, a ideia equivocada de que são crianças em corpos adultos e a confusão entre integração e inclusão. Todavia, uma pessoa, dentre o grupo, chamou a atenção, não somente por mostrar que tem consciência do que ocorre ali, mas por se implicar no processo, atuando como tensionadora das subjetividades individuais e da subjetividade social da Família Centrão.

Sobre o modo de compreensão de como estava organizado o trabalho com estes estudantes, Leandra, a professora de matemática das turmas de EJA-Interventiva, tece os seguintes comentários.

Leandra: para ser sincera, **o que eu percebi quando cheguei na escola é que esses meninos eram invisíveis.** Era essa a minha percepção e **eu não dou conta de ser invisível** (risos e excitação) (Dinâmica conversacional).

Quando cheguei era como se “**olha, você vai brincar com aqueles meninos ali” e naquela salinha.** Aí eu tá!? A minha sala ficava em frente da sala de coordenação, onde ficava um corredor por onde os professores passavam para irem embora. Eu observava que alguns professores passavam por ali e ficavam olhando com um semblante de interrogação do tipo: o que eles estão fazendo aí? (risos).

Quando fui para o Centrão, **achei muito esquisito saber que havia uma turma formada exclusivamente por estudantes especiais.** Logo eu que sempre defendi a inclusão? A vida inteira eu lutei para que esses meninos tivessem lá dentro da escola, incluídos nas turmas, participando da escola. Então, eu tinha também... ficou aquela coisa eu quero a inclusão, meu Deus! Eu trabalho com a exclusão? O que eu vou fazer da minha vida? **Eu tinha que buscar uma forma de não me sentir mal em trabalhar com os estudantes excluídos.**

Os trechos de informação apresentam a contradição que constitui a subjetividade humana: por um lado, a escola que se identifica como inclusiva; por outro, o modo como Leandra subjetiva aquele espaço. Ao se deparar, a turma parecia-lhe um local de exclusão, onde os estudantes integrados eram invisibilizados. Ela mesma traz em sua subjetividade essa contradição quando admite que, a princípio, a ideia de trabalhar com este grupo causava-lhe mal-estar.

Culturalmente, pessoas com DI e TGD, na vida adulta, enfrentarão maior processo de exclusão social quando comparados com outras deficiências (ORRÚ, 2016). Portanto, o modo como Leandra e o grande grupo que constitui o social da escola subjetivam a nova experiência é desdobramento de produções subjetivas que trazem, *a priori*, crenças e valores, além do preconceito contra pessoas com DI e TGD que está configurado na subjetividade social.

Outros aspectos a serem considerados, neste trecho de informação, são: o modo como Leandra foi apresentada à turma, a maneira como os demais professores avaliavam os estudantes da EJA-Interventiva e a própria conclusão de Leandra pela congruência com a informação anterior sobre o posicionamento da professora Heloisa. Esses pontos reafirmam a hipótese de integração e não inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva no espaço escolar. Segundo Leandra, eles eram invisíveis ao grupo.

Contudo, as vivências de Leandra dentro do espaço social do Centrão favoreceram a produção de novos sentidos subjetivos. Observar como os atores escolares tratavam esses estudantes fez com que Leandra revisse a sua própria história e passasse a subjetivar, a partir de outra qualidade, a relação com os seus alunos e com os colegas de profissão.

Ainda, segundo observado por mim e confirmado por Leandra e José, os professores das turmas regulares, raramente, no planejamento semanal, convidavam os professores da EJA-Interventiva a participarem dessas coordenações. Suas opiniões ora são ignoradas ora quase nunca solicitadas, diminuindo a possibilidade de pensarem ou proporem conjuntamente alternativas didáticas direcionadas aos projetos que contemplem a participação dos estudantes da turma de EJA-Interventiva com os demais discentes da escola.

Considerando as informações levantadas, é permitido levantar **o indicador de que a EJA-Interventiva ocupa espaço na escola, mas tanto estudantes como professores que atuam nessas turmas estão, de certo modo, invisibilizados do restante do grupo.**

Durante todo o processo investigativo, Leandra chama atenção por seu posicionamento crítico, ativo e questionador. Embora ela compreenda a problemática que envolve a presença dos discentes da EJA-Interventiva, como professora desse grupo, ela se recusa a aceitar passivamente esta realidade. Do meu ponto de vista, como pesquisadora, Leandra atua dentro deste espaço social de modo ativo, tensionando a subjetividade ao mesmo tempo em que é tensionada, por trabalhar com este grupo que ela, a princípio, também estranhava. O diferente causa estranhamento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Leandra, ao falar sobre o modo como subjetivou sua experiência, como a primeira professora dessas turmas na escola, chama minha atenção à sua fala: **“eu não dou conta de ser invisível.”**

Esse pequeno trecho reforça o indicador de que Leandro não compartilha com alguns do grupo docente a mesma percepção sobre EJA-Interventiva. Leandro não somente não aceita ser invisível como, possivelmente, não permitirá que os discentes da turma de EJA-Interventiva continuem nesta situação. Talvez Leandro atue no grupo posicionada como sujeito (GONZÁLEZ REY, 2017).

Observar o posicionamento de Leandro em comparação ao restante do grupo, considerando a perspectiva de compreender o modo como possivelmente está configurado na subjetividade social da escola, fez-me refletir sobre os seguintes questionamentos: quais são as produções subjetivas sobre a profissionalidade docente de Leandro? Como sua profissionalidade docente tem constituído suas produções subjetivas acerca da inclusão? Como Leandro subjetivou sua ação para afirmar “eu não dou conta de ser invisível?”.

A resposta a estas questões poderia elucidar outras indagações sobre como se imbricam diferentes e contraditórias subjetividades em um mesmo espaço inter-relacional, emergindo configurações subjetivas que constituem a subjetividade social desse espaço. Tendo isso em mente, aproximei-me ainda mais de Leandro e passei a observá-la nos espaços da escola. Além de estreitar vínculos com Leandro, solicitei que produzisse um memorial da sua história de vida, sua trajetória na SEEDF e falasse um pouco de sua experiência no trabalho com educação inclusiva.

Segundo Leandro, ela é uma professora que trabalhou na SEEDF durante trinta e dois anos e resolveu se aposentar por medo de perdas salariais por causa de mudanças na previdência social. Porém, sentiu-se incomodada em abandonar tudo aquilo que havia aprendido. Do seu ponto de vista, sua experiência profissional tornava-a uma pessoa importante, que tinha, ainda, muito a contribuir àqueles estudantes.

Então, aposentada, ela faz novo concurso, agora como contrato temporário da SEEDF, com validade de dois anos. Assim, retorna à sala de aula e chega à turma de EJA-Interventiva. Ela chega à escola quando o projeto ainda tinha o antigo nome de EJA Especial.

Sobre o seu passado profissional, Leandro afirma que foi uma longa trajetória até amadurecer profissionalmente e começar a entender as singularidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Leandra: Eu era muito conteudista, demais, mas as experiências, a maturidade, lidar com o diferente me fez mudar. Mudei o modo de agir como professora, passei a valorizar as pequenas conquistas dos meus estudantes, que, sob meu ponto de vista, não eram pequenas, eram grandes conquistas (Dinâmica conversacional).

O trecho de informação aponta que a relação de Leandra com estudantes da educação especial favoreceu produções subjetivas que lhe permitiram lidar com o estranhamento que o estudante diferente lhe causava. A forma como Leandra relata sua experiência evidencia que sua profissionalidade docente foi se constituindo na inter-relação com os outros. Nessa relação, ela passou a respeitar as singularidades e a valorizar as conquistas de seus estudantes como grandes conquistas, mesmo que socialmente sejam subjetivadas como mínimas.

Há dois pontos que chamam atenção nesse trecho de informação. Primeiro, o fato de não haver determinismo no modo como a pessoa vive uma experiência. Leandra admite que subjetivava de outra maneira o ato de trabalhar com o diferente. O foco na aprendizagem do seu estudante estava no conteúdo; todavia, experiências significativas vividas nos espaços onde atuou propiciaram ressignificação de valores e crenças. Atualmente, Leandra subjetiva com outra qualidade a relação com o estudante com deficiência. Consideramos, assim, que a própria configuração subjetiva dominante pode reorganizar-se a partir da união de novos sentidos subjetivos e emergir como nova configuração, o que representa um dos processos fundamentais do desenvolvimento subjetivo (ROSSATO, 2009).

O segundo ponto é a qualidade das relações. As relações interpessoais que ocorrem dentro de um espaço específico compreendem complexos sistemas constituídos por sentidos subjetivos e configurações subjetivas, produzidos nos espaços individual e social que se imbricam mutuamente em permanente, tensional e recursivo processo de trocas entre pessoas e entre interno e externo e vice-versa. Quando ela expressa a sentença, **“Mudei o modo de agir como professora, passei a valorizar as pequenas conquistas dos meus estudantes”**, estão implicados, nessa produção subjetiva, configurações subjetivas e sentidos subjetivos constituídos nas experiências historicamente vividas, que geraram configurações subjetivas de mudança na sua consideração sobre o estudante com deficiência.

Nessa perspectiva, é factível propor que a constituição docente de Leandra está atravessada por processos simbólico-emocionais que confluem com concepções de quem é o seu estudante, o significado de ensino, de aprendizagem, desenvolvimento e o valor de estabelecer vínculos com o estudante, a fim de tornar a relação significativa para ambos.

Em outro trecho do seu memorial, a participante descreve como aconteceu a sua inserção na Educação Especial. Em destaque, traz experiências significativas vividas no trabalho com estudantes com Altas Habilidades. Leandra relata que precisou superar muitos preconceitos e até conceitos que, agora, ela compreende serem totalmente equivocados. Em sua trajetória, foi percebendo, ao longo das vivências com esse público, a importância de se respeitar as singularidades do discente, estando atento a elas.

Leandra: Eu tinha muito preconceito com os estudantes especiais, mas, depois, eu fui conhecendo um outro lado, eu não sabia nada sobre altas habilidades e fui trabalhar com esse público. Para mim, as pessoas com altas habilidades eram habilidosos em tudo, e fui percebendo que não era bem assim. Existem diferentes habilidades. Fiz muitos cursos e fui aprendendo muita coisa, foram aprendizagens muito relevantes **que me transformaram enquanto pessoa, e isso se refletiu na minha família, na minha vida pessoal, e isso me deixava muito feliz. Vi que existem várias inteligências (matemáticas, musicais, artísticas etc.), passei a ter um novo olhar sobre as altas habilidades e com os estudantes com deficiência [...], as inteligências múltiplas não [estão] só para os estudantes com altas habilidades.** Elas estão presentes em todos.

Em outro trecho acrescenta:

Leandra: o estudante com deficiência deve ser trabalhado em suas diferentes habilidades, e não **ficar preso só nos conteúdos da escola que acabam por limitar seu desenvolvimento** (Dinâmica conversacional).

Os sentidos subjetivos produzidos na sua experiência com os estudantes com altas habilidades foram geradores de novos sentidos que se organizaram em novas configurações subjetivas, as quais possibilitaram uma nova forma de compreender o estudante da educação especial. Trata-se de aprendizagens significativas que se configuraram de modo relativamente estável e que, agora, emergem configuradas em novos sentidos subjetivos gerados na relação com estudantes da EJA-Interventiva. As experiências anteriores de Leandra permitiram-lhe compreender que uma escola que não favorece ao estudante com deficiência um atendimento que atenda realmente às suas necessidades educacionais está bloqueando ou impossibilitando o seu desenvolvimento.

As informações construídas sobre Leandra permite **o indicador de que ela subjetiva o seu lugar como professora proativa da EJA-Interventiva, ou seja, alguém que assume postura de sujeito, a partir do modo como subjetiva sua ação pedagógica constituída ao longo de sua história de vida profissional, do tensionamento de se relacionar**

intimamente com discentes diferentes, quer altas habilidades, quer com outras deficiências. Leandra constituiu-se professora não somente pela aprendizagem dos cursos de formação que fez, mas por processos subjetivos de reconfiguração. Em sua trajetória profissional, ela ressignificou valores, desconstruiu mitos, conceitos e preconceitos ao ponto de sentir-se motivada a voltar para sala de aula depois de aposentada, por pensar ter ainda muito a contribuir com estes estudantes.

Voltando à proposição do indicador de que Leandra atua como sujeito, tensionando a subjetividade social da escola e a individual de alguns dos membros do grupo, trago novo trecho de informação. Por exemplo, ao perceber que sua turma de EJA-Interventiva não participava das atividades da escola e que seus estudantes eram invisibilizados dentro do contexto escolar, a participante Leandra começa a criar possibilidades de inserir a turma de EJA-Interventiva nos projetos desenvolvidos na escola.

Leandra: quando cheguei na escola, eles não tinham horário para ficar em sala. Era assim: não prende aluno, deixa ele solto (falando com olhar de surpresa e quase sussurrando). Quando cheguei, era como se “olha, você vai brincar com aqueles meninos ali” e naquela salinha. Aí eu tá!? (Expressão de ironia). Mas preciso disso... daquilo, comecei a pedir demais. Pedia, pedia... então comecei a me colocar na escola, participando das coordenações, sempre falando muito, sou muito faladeira e falava. Vai ter passeio? Meus alunos podem ir? E aí ia trazendo as questões da EJA-Interventiva e dando visibilidade a esses estudantes. **Eu vi que, se eu não pedisse, e pedir é incomodar, a turma continuaria invisível** (Dinâmica conversacional).

Leandra tem consciência de que algo precisava ser feito e que, certamente, a iniciativa viria da parte da gestão ou coordenação pedagógica. Por isso, ela se coloca à frente, posicionada como sujeito neste processo, estabelece como estratégia incomodar para ser vista e, por consequência, tenta retirar os estudantes do lugar de invisibilidade que ocupavam dentro da escola.

A professora também gozava do privilégio de transitar nos dois espaços, EJA-Interventiva e 3º Segmento do EJA regular. Segundo ela, ser professora nas turmas de Terceiro Segmento dava oportunidade de participar das coordenações gerais da escola. É possível identificar, nos trechos trazidos, expressões subjetivas simbólico-emocionais que denotam produções dos conflitos gerados na tensão que o novo contexto apresentava e que a levou a criar caminhos alternativos para o enfrentamento e a busca em dar visibilidade para sua turma de EJA-Interventiva. Trata-se de inquietações produzidas subjetivamente por ela

que, ao implicar-se subjetivamente com essas questões, geraram alternativas para questões centrais e mudanças nas condições desses estudantes.

O posicionamento de Leandra referenda o indicador de emergência do sujeito. Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017), este representa um momento em que o indivíduo, configurado subjetivamente, adota uma postura ativa “ante o estabelecido, assumindo decisões e caminhos que se tornam sociais [...], onde os atos individuais, de forma constante, se tornam sociais por processos que estão além da consequência ou da previsão imediata do ato individual” (*idem*, p. 72), representando uma forma de modificação das configurações subjetivas dominantes. Dessa forma, abre-se “uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual as suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas” (*idem*, p. 73). O sujeito, ainda segundo proposto pela Teoria da Subjetividade, é pessoa ativa, reflexiva, questionadora, confrontadora, que não se submete às vozes imperativas do espaço social em que atuam e nem ao normatizado institucionalmente. A pessoa posicionada como sujeito contraria as regras, rompe com o normatizado e abre novas vias de subjetivação da experiência vivida para si e até para outros (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ, 2017).

Leandra, ao tentar dar voz à EJA-Interventiva, tensiona o ambiente social, traz visibilidade ao grupo e favorece novas produções subjetivas individuais e grupais que podem alterar a subjetividade social da escola. Assim, a chegada da EJA-Interventiva e a atuação de Leandra como tensionadora favorecem uma nova configuração subjetiva à subjetividade social para Família Centrão.

Em uma de nossas conversas, questiono Leandra sobre como ela, que defendia a inclusão, sentia-se trabalhando em turmas exclusivas, como as da EJA-Interventiva. Sobre isso, ela diz:

E aí fui vendo a necessidade de cada um e fui percebendo que eles não tinham como estar lá na sala do EJA regular. Eram estudantes que não queriam estar lá. Eles se sentiam bem com os pares e **eu percebi então que a gente não pode falar então em inclusão em colocar o estudante lá, jogar o estudante numa turma regular e fazer com que ele aceite aquela turma. Quando na verdade, ele precisa ser abraçado.** Eu percebi que a EJA-Interventiva era também uma outra maneira de aprender e de ensinar. **Foi aí que me envolvi com a turma e me apaixonei de novo.** São estudantes muitos especiais que você vai conhecendo o mundo e como ele responde. Mas ali, os pares funcionavam. Eles viraram assim uma turma dentro da escola (Dinâmica conversacional).

Estes trechos mostram uma professora ativa, atuando como sujeito, implicando-se no processo. O desdobramento disso é que Leandra, apesar de ser contrato temporário, envolve-se ativamente na defesa desses estudantes como parte constituinte da escola.

Segundo Madeira-Coelho (2014), na escola inclusiva, a convivência da diversidade humana permitirá aos professores e estudantes a oportunidade de, ao longo de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, vivenciarem desafios, aprenderem a buscar soluções para impasses e exercitarem solidariedade. São construídos sentidos sobre o valor da diversidade humana, em vista de aprender a conviver com ela. Ressalta-se que, para o professor, a inclusão pode trazer o desafio da inquietação pelo (des)conhecimento, da busca por respostas para as singularidades dos processos de ensino e aprendizagem e da valorização do trabalho de equipe.

Refletindo sobre sua trajetória e sobre o modo como atua em defesa do EJA-Interventiva dentro da escola, a professora faz a seguinte reflexão:

Leandra: a vivência e a experiência vão nos modificando e passamos a ver no outro muito além do que ele aparenta. A escola me oportuniza colocar o que eu sei, o que eu aprendi e a tentar o novo, e isso é muito bom pra mim.

A presença dos alunos com deficiência na escola é um ganho para todos, vê-los nos corredores, nas atividades coletivas é muito enriquecedor tanto para os alunos, quanto para os professores e os outros colegas. Cria-se um espaço de respeito às diferenças. Às vezes, paro e penso se o EJA-Interventiva está funcionando.

Os meninos passaram a ser vistos e passaram a fazer parte do contexto escolar. Hoje percebo que os alunos estão mais empoderados, são mais reconhecidos pela escola. Respeitam e são respeitados.

Os trechos possibilitam visibilizar processos de subjetivação de alguém que se implica no processo de incluir estes estudantes, o que permite reafirmar o **indicador de que Leandra atua como sujeito ao implicar-se em um compromisso pessoal de atuar em favor dos seus estudantes, dentro do espaço relacional da escola. Tensionam-se, dessa forma, as subjetividades social e individual deste espaço. Também referenda-se o indicador de não linearidade e não determinismo da subjetividade. A escola, como reconhece Leandra, favorece a ela o lugar de fala e abre espaço para que ela atue ativamente neste local.**

A última fala de Leandra aponta de forma inquestionável o modo como ela subjetiva a experiência de ser uma professora que defende a inclusão. Os trechos apontam o **indicador de modos de subjetivação do vivido gerados de sentidos subjetivos que emergem como**

configurações subjetivas de crenças de que a inclusão educacional é uma realidade possível, se pensada para além das imposições legais, como compromisso pessoal de cada profissional e pessoa que atua dentro da escola.

Leandra: mas que seguir uma lei é preciso sensibilização dos outros sobre o respeito e o direito do outro. Não dá para ficar o tempo todo colocando as pessoas em redomas, é preciso sensibilizar sobre essas questões. Essa sensibilização não pode ser algo esporádico em datas específicas como um projeto da escola. Pode até começar por leis, mas tem que avançar na discussão.

As informações levantadas com a participante possibilitam **a hipótese de que não há determinismo da subjetividade social da escola sobre o individual dos atores escolares. A professora Leandra, apesar de estar em um espaço social, possivelmente configurado na perspectiva da integração, acredita, defende e vive a inclusão como modo de vida.** (GONZÁLEZ REY, 2011). **Também, ressalta-se sua atuação como sujeito nos espaços sociais da Família Centrão, tensionando recursivamente as subjetividades sociais e individuais e abrindo para si, para os seus estudantes e para própria escola novos espaços de subjetivação, no que se refere à compreensão e à prática da inclusão educacional dos estudantes da EJA-Interventiva.**

No retorno ao campo, no ano letivo de 2020, tinha como proposta avançar na pesquisa, agora com foco nos estudantes e demais atores escolares. Todavia, o Decreto número 40.509, publicado pelo Governo do Distrito Federal, no DODF de 11 de março de 2020, suspendeu as aulas em toda rede de ensino do Distrito Federal. Da mesma forma, posteriores decretos prorrogaram essa suspensão. O fechamento das unidades escolares impossibilitou a continuidade da pesquisa em campo, obrigando-me a encerrá-la nesse ponto.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA INFORMAÇÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender aspectos da subjetividade social da escola, constituídos em relação à inclusão de estudantes da EJA-Interventiva. O estudo da subjetividade social ainda representa um grande desafio para qualquer pesquisador pela complexidade que representa compreender a interseccionalidade entre os diferentes fenômenos sociais que atravessam, como configurações subjetivas, estes espaços sociais. Também demanda-se sensibilidade do pesquisador para identificar, dentre tantos atores sociais, aqueles que podem, com melhor qualidade de informações, contribuir para construção interpretativa que vai se desenvolvendo no desenrolar da pesquisa. Somado a tudo isso, também é importante estar atento à dinâmica inter-relacional dos espaços sociais de modo a identificar, nestes processos subjetivos, subjetividades individuais e grupais que regem o funcionamento de cada espaço social.

A nossa imersão no campo empírico possibilitou levantar informações importantes, que, quando articuladas entre si, como proposto na metodologia construtivo-interpretativa, gerou indicadores que foram o fio condutor, orientando todo o trajeto investigativo. Os vínculos afetivos construídos com os participantes, antes mesmo da pesquisa, quando ainda era docente na instituição, favoreceu o diálogo e a livre expressão dos participantes sobre questões de sua vida e profissionalidade docente.

Ao conhecer as histórias de alguns destes profissionais, suas alegrias, seus medos, suas expectativas e, inclusive, seus sentimentos mais íntimos – produções simbólico-emocionais – oriundas da relação recursiva entre passado e presente, foi possível levantar indicadores que possibilitaram visibilizar configurações que emergiram de sentidos subjetivos gerados nas experiências vividas por cada um ao longo de suas histórias de vida. Esses sentidos subjetivos e essas configurações subjetivas emergem ora individualmente, ora como crença compartilhada de grupos, constituindo e sendo constituída pela subjetividade social, com crenças, valores e representações acerca do estudante DI e TGD. Isso também não é a soma de experiências, mas expressões singularizadas do vivido. Suscitam-se, portanto, crenças e representações produzidas na e pela cultura, sem que, contudo, o modo como cada pessoa vive a experiência da inclusão esteja determinada pela história ou cultura.

A construção-interpretativa, com base na Teoria da Subjetividade de González Rey (2017), possibilitou, então, pela coerência entre indicadores e hipóteses, compreender que

diferentes subjetividades sociais atuam simultaneamente nos espaços inter-relacionais da escola.

Construir visibilidade e inteligibilidade a diferentes processos subjetivos, que atravessam imbricadamente esse espaço, possibilitou compreender que, nas e pelas inter-relações sociais ali constituídas, produções simbólico-emocionais emergem fluida, recursiva, contraditória e tensionalmente em configurações subjetivas constituídas por representações, sistemas formais e informais, sistemas discursivos dominantes, crenças, valores, mitos, normas, formas habituais de pensamento, códigos morais e emocionais de relação, entre todas as modalidades de institucionalização (GONZÁLEZ REY, 2017 *apud* MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020).

Em outras palavras, processos subjetivos estão configurados na subjetividade social da escola constituídos de modo imbricado por subjetividades individuais e grupais das pessoas que compõem o contexto escolar, ora como consensos, ora como dissensos, em constante tensionamento. Essas subjetividades grupais e individuais são constituídas por sentidos subjetivos e configurações subjetivas que se movimentam e se reorganizam na recursividade e processualidade das experiências emocionais vividas por elas, em diferentes momentos e espaços inter-relacionais.

Nesse movimento de trocas constantes de produções simbólico-emocionais entre o externo e interno, e vice-versa, vão se constituindo sentidos subjetivos que se organizam fluída e processualmente, emergindo como configurações subjetivas mais estáveis que marcam as subjetividades sociais da escola. A fluidez e a plasticidade desses processos subjetivos acontecem de modo processual e recursivamente tensionados. Ademais, a construção interpretativa possibilitou a formulação de diferentes indicadores, gerando diversas hipóteses sobre possíveis configurações individuais, grupais e configurações subjetivas das subjetividades sociais, que estão configuradas na escola como micro subjetividades sociais e macro subjetividade social.

Assim, foi possível compreender que a subjetividade social macro, aquela compartilhada pela grande parte das pessoas que compõe o coletivo social, está constituída por valores e crenças que atravessam imbricadamente o espaço inter-relacional, constituído e sendo constituída por produções subjetivas individuais e grupais compartilhadas, que favorecem o fortalecimento dos laços afetivos entre o grupo docente e discente com a escola. Suscitam-se, dessa forma, configurações subjetivas expressas como sentimento de pertença, colaboração mútua, valorização de vínculos afetivos, união, preocupação com bem-estar do

outro, preocupação com o desenvolvimento de uma educação holística que agregue valores morais e éticos à formação discente. Ser 'Família Centrão' é uma configuração subjetiva que marca a subjetividade social macro da escola como uma identidade.

Todavia, as contradições e os tensionamentos também constituem a subjetividade social da escola, formando micros subjetividades sociais configuradas dentro deste espaço. Foi possível visibilizar que os professores da escola estão organizados em quatro grandes grupos, sendo o quarto configurado como dois grupos distintos: um composto por professores do Primeiro Segmento; outro, por professores da EJA-Interventiva.

Esses grupos, organizados em diferentes espaços inter-relacionais dentro da escola, são agrupamentos por interesses comuns, por afinidades e consensos, mas que também trazem configurações de contradições e tensionamentos. Afinal, processos subjetivos que atuam de maneira simultânea e caótica regem, em dinâmica recursiva, as configurações que atravessam os espaços inter-relacionais.

No bojo da construção interpretativa, foi possível construir inteligibilidade a processos subjetivos compartilhados entre os três primeiros grupos e a equipe pedagógica e gestora, que atuam como favorecedores da exclusão do quarto grupo, composto pelo Primeiro Segmento e pela EJA-Interventiva, restringindo a participação deste nas ações coletivas da escola.

Todavia, como o foco era a inclusão do estudante DI e TGD e a EJA-Interventiva, as informações anteriores sobre o modo como a escola configura as relações interpessoais entre docentes mostraram-se de fundamental importância para compreendermos que valores e crenças orientam a inclusão destes estudantes no contexto educacional.

Quando o foco é a EJA-Interventiva, apesar de a escola ter um forte discurso de inclusiva, por atuar com educação de jovens e adultos, as contradições que marcam a subjetividade de qualquer espaço social também se tornam evidentes aqui. Nessa perspectiva, a inclusão do estudante da EJA-Interventiva alicerça-se em valores compartilhados por grande parte do grupo. Trata-se de processos subjetivos gerados por crenças constituídas histórica e culturalmente na sociedade brasileira. Assim, pensa-se sobre o que é e como lidar com a pessoa DI e TGD, configurados na subjetividade social da escola e na subjetividade individual de alguns docentes que compõem o coletivo, tais quais crenças sobre as limitadas possibilidades educacionais deles.

A construção interpretativa possibilitou compreender que as crenças e os valores constituídos no discurso impetrado pelo modelo biomédico, presente na organização subjetiva da escola, favorecem múltiplas produções subjetivas compartilhadas entre o coletivo docente,

que colocam a EJA-Interventiva na perspectiva de integração dentro da escola inclusiva. Assim, configurações subjetivas individuais e grupais podem atravessar a subjetividade social da escola, denunciando a existência de uma segregação velada, que vigora nas práticas pedagógicas e institucionais. Ainda articulada à naturalização da presença perturbadora do estudante da EJA-Interventiva, revela-se que a integração ou apenas a ocupação do espaço físico, com alguns momentos de vivências sociais coletivas, é uma realidade aceita e compartilhada como ‘inclusão’ por uma parte significativa dos atores escolares.

Sobre isso, nossas construções evidenciam que as subjetividades individuais de alguns profissionais mostraram-se impactadas pela presença do estudante da EJA-Interventiva, a ponto de gerar tensões, causando o desconforto em alguns, configurados como desejo de que este grupo saia da escola. Ainda outros aceitam a presença deles, mas expressam atitudes de preconceito e desvalorização. Nesses casos, não sendo possível a exclusão física deles, o apagamento social surge como opção entre alguns do grupo, para, talvez, minimizar o desconforto por ter que conviver com o diferente.

Todavia, o papel ativo e tensionador da participante Leandra remete à hipótese de não determinismo do social sobre o individual. A professora, apesar de estar em um espaço social possivelmente configurado sob perspectiva da integração, acredita, defende e vive a inclusão como modo de vida (GONZÁLEZ REY, 2011). Ao tensionar recursivamente as subjetividades sociais e individuais, abre para si, para os seus estudantes e para própria escola novos espaços de subjetivação, no que se refere à compreensão e à prática da inclusão educacional dos estudantes da EJA-Interventiva.

O estudo possibilitou, a partir da atuação singular de Leandra, compreender a processualidade na qual os indivíduos agem nos espaços sociais e a forma como marcam a sua experiência individual no cenário de sua ação. Ao emergir como sujeito, gera sentidos subjetivos e configurações subjetivas que tensionam o grupo e o espaço social da escola. Com sua atuação ativa e questionadora, Leandra assume o desafio, aderindo ou resistindo às proposições tecidas nas relações internas ou advindas de diferentes espaços sociais. O posicionamento de sujeito permite-lhe a abertura de novas zonas de subjetivação, tanto para ela quanto para os discentes da EJA-Interventiva e para alguns profissionais que são sensibilizados a defender a causa. Desse modo, a chegada de Leandra à escola tensiona o coletivo social, gerando novas produções subjetivas que emergirão como novas configurações, favorecendo que, dentro do espaço social configurado como integrativo, organizem-se espaços sociais inclusivos, como a Sala de Recursos e as Olimpíadas escolares.

Assim, ao produzir inteligibilidade e visibilidade a produções subjetivas e ao mesmo tempo romper com o discurso determinista, que, às vezes, tem dominado as pesquisas sobre educação inclusiva, o nosso estudo abre nova zona de compreensão da experiência emocional dos atores escolares sobre o processo de inclusão de estudantes da EJA-Interventiva. Permite-se, dessa forma, pensar em novas propostas de atendimento para além do diagnóstico, passando a considerar que haja implicações subjetivas que atravessam a inclusão educacional do estudante da EJA-Interventiva. Esses processos passam pela qualidade das relações estabelecidas nos diferentes espaços sociais da escola, onde a singularidade dos estudantes, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, deve ser respeitada.

Entendemos que este estudo também contribui para ampliar, nos cursos de formação do professor, a compreensão de processos subjetivos que implicam a inclusão escolar do estudante da EJA-Interventiva. Em especial, considera-se a sensibilização dos atores escolares um aspecto importante, para que o processo de inclusão escolar ocorra de fato. Sugere-se, portanto, que a inclusão seja tema constante nas discussões de cursos de formação continuada, licenciatura e especialização de professores.

8 Considerações... para continuar pensando...

Nesse momento, pretendo registrar algumas reflexões que foram sendo construídas no decorrer desse estudo. O conteúdo produzido ao longo da pesquisa possibilitou identificar uma multiplicidade de aspectos que integram a constituição subjetiva dos gestores e professores e da própria subjetividade social da escola.

A Teoria da Subjetividade abriu novos caminhos de inteligibilidade para compreender a dinâmica das relações sociais e as emocionalidades que surgem na escola em situações tensionadoras e complexas, como as relacionadas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, que precisam ser compreendidas a partir de uma perspectiva teórica que supere visões deterministas sobre o tema.

Voltar à escola, agora como pesquisadora, além da realização de cunho pessoal e acadêmico, revelou a superação de muitos desafios, entre eles, posso citar: a reconstrução de crenças e valores ligados ao fenômeno da deficiência, a partir do olhar subversivo e inovador propiciado pelo estudo da Teoria da Subjetividade. Ao retornar à escola onde atuei como professora e coordenadora, tinha a ideia de que a tarefa seria mais fácil, principalmente para a construção do cenário social da pesquisa, por manter um bom relacionamento com todos os participantes, o que de fato aconteceu. Nesse sentido, houve uma participação muito produtiva e reveladora que mobilizou novas produções subjetivas e tensionamentos sobre a compreensão dos aspectos implicados na subjetividade social da escola para inclusão dos Estudantes da EJA-Interventiva.

Todavia, foi também um grande desafio, porque a problemática aqui levantada já era para mim um tema desafiador na prática profissional. Assim, tensionar o participante sobre essas questões causou, em alguns momentos, situações que demandaram ações criativas, enquanto pesquisadora, para dar continuidade ao processo investigativo. A relação dialógica foi o ponto chave da pesquisa. As conversas informais e as dinâmicas conversacionais foram fundamentais para dar sentido ao que era produzido nos instrumentos utilizados.

Outros desafios foram surgindo, como produzir inteligibilidade de cunho autoral sobre aspectos subjetivos relacionados ao processo de inclusão dos estudantes da EJA-Interventiva configurados na subjetividade social da escola, devido à complexidade que envolve os estudos voltados para compreensão de fenômenos sociais, à luz da Teoria da Subjetividade de González Rey e Mitjás Martínez e da Epistemologia Qualitativa de González Rey, referenciais teórico e epistemológico inovadores para campo científico.

Situações pessoais de adoecimento, durante o processo, foram outros desafios a serem superados, física e emocionalmente, para dar continuidade às elaborações teóricas e à análise construtivo-interpretativa que culminaram neste trabalho.

Dar continuidade à pesquisa com o advento do isolamento social decorrente da pandemia por COVID-19¹⁶, que provocou a suspensão das aulas presenciais, foi outro desafio que exigiu uma mudança brusca no planejamento da pesquisa. Em função dessa nova realidade, o percurso de construção obrigou-nos a voltar, a reconstruir objetivos e a estabelecer novas metas para o desenvolvimento do estudo. Pela característica desse tipo de produção teórica, preconiza-se a imersão do pesquisador no campo por tempo razoável, para que se possa levantar as informações que favoreçam a construção interpretativa que reúna congruência à argumentação.

Considerando o problema de temporalidade em campo, em decorrência do isolamento social por causa da pandemia de COVID-19 e do tempo determinado para conclusão do Curso de Mestrado, limitou-se a possibilidade de ampliar o olhar investigativo a outras questões relevantes ao tema. Desse modo, proponho, pela sua importância, que mais estudos possam ser desenvolvidos com essa temática.

16 A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Logo, as aulas foram suspensas em toda a rede pública e privada do Distrito Federal por meio do decreto nº 40.509, publicado no DODF em 11/03/2020.

Portanto, considero que esse tema não se encerra aqui. É uma abordagem complexa e necessária para a Educação, sobretudo, nesse momento em que a sociedade discute ações públicas e políticas decorrentes de documentos como o decreto 10502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial e que tem provocado discussões entre os diferentes segmentos da sociedade. Há grupos que consideram a referida política um retrocesso aos princípios de inclusão, pois a política traz, em seus artigos, uma abertura para a segregação ou exclusão das pessoas com deficiência, retirados os seus direitos sociais de participação ativa na sociedade. Por outro lado, há grupos que defendem a nova política por considerar que, na verdade, atende a algumas demandas sociais, como, por exemplo, as famílias que requerem o direito de escolher pela escola especial ou comum, além de abordar a questão da terminalidade, o que abre possibilidade de Classes especiais no Ensino Superior. Nesse sentido, principalmente, ela traz o princípio da equidade.

Para encerrar, trago algumas problematizações que surgiram no decorrer da pesquisa e que poderão ser investigadas e discutidas em trabalhos futuros: como garantir aprendizagem efetiva para jovens e adultos com DI e TGD em classes regulares? Como resolver ou minimizar as imensas defasagens de aprendizagem produzidas ao longo do processo inclusivo na Educação Básica, em que a aprendizagem dos estudantes com deficiência não foi garantida? Como os atores escolares encontram formas diferenciadas de seguir as normatizações legais relacionadas à inclusão? Que processos subjetivos estão configurados na subjetividade social para organizar os processos de terminalidade dos estudantes com deficiência na EJA-Interventiva?

Trata-se, em suma, de um tema sensível que requer, cada vez mais, estudos que deem visibilidade aos aspectos subjetivos imbricados nas propostas de inclusão. Ao longo da pesquisa, refleti sobre o meu interesse em continuar a investigação no Curso de Doutorado. Acredito que, dessa forma, pode-se abrir portas para que outros pesquisadores sintam-se tensionados a investigar, sob a perspectiva inovadora da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa, questões que não puderam ser contempladas nesse estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Ângela. **A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos históricos e sociais**. Curitiba: PUC, 2015.

ARAÚJO, Monica Dias de. **Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira**. Pará, 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, jul-ago, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BARBOSA, V. S.; FRANCO, E. K. EJA-Interventiva: Uma Proposta Alternativa de Inclusão. **Revista Primus Vitam**. n° 9, 1° semestre, 2017. Disponível em: http://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_9/VaniaSousaElizeKeller.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BEISEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky. **Interfaces da educação de jovens e adultos e educação especial: o direito em análise**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. **A alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: proposta curricular – 1º Segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009.

_____. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. INEP 2003. Brasil. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 23 maio 2019.

_____. **PNEEPEI – MEC/SECADI – 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 7/2013, aprovado em 14 de março de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18449-ceb-2013>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CAMPOLINA, L. de O. **A complexidade das mudanças em educação**: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. 2019. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_epistemologia_qualitativa_2019.pdf#page=109. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Inovação educativa e subjetividade**: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. 228 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. **Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva**: cartografia de uma escola-território. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

DA SILVA RÊSES, Erlando; VIEIRA, Maria Clarisse; dos REIS, Renato Hilário. **Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal**: uma primeira aproximação. Linhas Críticas [en línea], 2012.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um estudo de caso. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DECLARAÇÃO de Hamburgo. V CONFITEA, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DIAS, Sueli de Souza. **A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual?** um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da Psicologia dialógica. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DISTRITO Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos**, 2014/2017. Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/diretrizes_operacionais_eja.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

_____. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução Nº 1/2018-CEDF**, de 18 de dezembro de 2018. Lei Orgânica do DF. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/rede_particular_Republica%C3%A7%C3%A3o-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA1-2018-CEDF_Normas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

_____. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2020**. Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: 2020.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em 14 mar. 2020.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José (Org.). **Educação de jovens e adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.

FERREIRA, W. B. EJA & deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: PAIVA, J.; BARBOSA, M. J.; FERREIRA, W. B. **Educação de Jovens e adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. p. 75-128.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **O poder psiquiátrico**: curso no Collège de France (1973- 47, 1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Tópicos).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a Inclusão. **Revista da Educação**, vol. XVI, nº 1, 2008, p. 5-20.

FREITAS, A. P. R. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

FREITAS, M. A. de S; CAMPOS, J. A. P. P. Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 22, n. 85, pp.1-29. ago. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n85.2014>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FREITAS, Marcia da Silva. **Nas margens do direito à educação: o enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no município de Itaboraí/RJ**. 2015.180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 29, n. 3, ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/47212/29417>. Acesso em: 06 nov. 2019.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Natália Gomes. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, v. 1, p. 24-39, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemologia cualitativa y subjetividade**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos**. São Paulo: Educ. 1999.

_____. **Sujeto y subjetividade: um enfoque histórico-cultural**. México, DF: Thomson, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 69-85, dez., 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 nov. 2019.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira; Thomson, 2007.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira; Thomson, 2005b; Pioneira Thomson Learning, 2007b.

_____. 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**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-44.

_____. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2012ª.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos da construção de informação. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

_____. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. (Org.). **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Alínea, 2014. p. 13-34.

GONZALEZ REY, F. L.; BIZERRIL, J. (Org.). **Saúde, cultura e subjetividade**: uma referência interdisciplinar. Brasília, DF: UniCeub, 2015.

GONZÁLEZ-REY, F.; MITJÁNZ MARTÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 15, n. 1, p. 5-16, ene. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>. Acessado em: 13 mar. 2020.

_____. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. São Paulo: Alínea, 2017a.

_____. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**: working papers on culture, education and human development, v. 13, n. 2, 2017b.

GONZÁLEZ REY, F; PATIÑO, J. F. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad em una perspectiva cultural-histórica. Conversación com Fernando González Rey. **Revista de Estudos Sociais**, 60, 120- 128. DOI: <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>, 2017. Acessado em: 13 mar. 2020.

GOULART, Daniel Magalhães. **Saúde Mental, Desenvolvimento e Subjetividade**: da patologização à ética do sujeito. São Paulo: Cortez, 2019.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 347-360, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464449038>. Acesso em: 09 nov. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./jun./jul./ago. de 2000.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa**: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Mimeo, 2006.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde**: nêmesis da Medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Revista brasileira de educação especial**. vol. 24 nº.1 Bauru Jan./Mar. 2018.

LIMA, Fabiana de Oliveira. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

LUSTOSA, A. V. M. F. (2019). A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, 3, 1, 114-134.

MADEIRA-COELHO, C. M. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. IN: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. ; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior, Campinas, SP: Alínea, 2009.

MANTOAN, M. T. E. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. In. **Revista Integração**. Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

_____. M. T. E. Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, ano 8, n. 20. 1998, p. 30-32.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental**. Tese (doutorado), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

MARTINS, Tatiana Moura; RÊSES, Erlando da Silva. Inclusão escolar e social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Interventiva no Distrito Federal. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 134-142, maio 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/211>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

MEB. **Conclusões**. Encontro Nacional de Coordenadores. 1º, dez. Recife, 1962.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In.: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**: novas discussões novas práticas. Campinas: Alínea, 2005.

_____. A educação inclusiva? Desafios para a escola. In: MONTEIRO, F. M. de A.; MULLER, M. L. R (Orgs). **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, v. 2, 2007, p.195-206.

_____. **Psicologia escolar e educacional**: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, 2009, p. 169 – 77.

_____. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 85-109.

_____. A construção do cenário social da pesquisa no contexto da Epistemologia Qualitativa. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria D. **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

_____. Subjetividade social: desafios de um conceito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmem V. R.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). **Teoria da subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. 1 ed. Campinas, SP: Alínea, 2020, p. 47-66.

MOREIRA, L. C.; CARVALHO, A. P. de. (Des)continuidade nos estudos de estudantes com deficiência na trajetória do Ensino Fundamental ao Médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 283-298, mai./ago. 2014.

MORI, Valéria D.; REY, Fernando L. González. Reflexões sobre o social e o individual na experiência do câncer. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. spe, p. 99-108, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2020.

MUNIZ, L. S.; ALMEIDA, P. Diálogos entre as obras de Paulo Freire e González Rey: aproximações e diferenciações. In: CUNHA, C.; SILVA, M. A. (Org.). **Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação**. v. 1, Brasília: Liber Livro, 2013, p. 355-378.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação e Realidade**. v. 44, nº 1, mar., 2019.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília: Brasília, 2019.

ORRÚ, S. E. **Aprendizagens com autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSOS, Renata Liziane. **“Quem me leva aos meus fantasmas?”: para além do fracasso escolar: produções de sentidos subjetivos de estudantes em situação de conflito psicossocial**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília: Brasília, 2017.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 72-89, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639807. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807>. Acesso em: 7 nov. 2020.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2018, v.29, 71, p. 528-553.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo e PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, 2017, v. 43, n.1, p.15-30. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2020.

RÊSES, E. da S., VIEIRA, M. C., & REIS, R. H. dos. Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação. **Linhas Críticas**, 18, 37, p. 529-550. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i37.4002>. Acesso em: 12 mar. 2020.

RÊSES, Erlando da Silva. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2017.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. Brasília, DF, 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília: Brasília, DF, 2009.

ROSSATO, Maristela; Martins, L R R ; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A construção do cenário social da pesquisa no contexto da epistemologia qualitativa**. Subjetividade Contemporânea. Discussões epistemológicas e metodológicas, 2014, p. 35-59.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012.

SILVA, Kelly Cristina dos Santos; ANGELUCCI, Carla Biancha. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 62, p. 683-696, jul./set., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X29132>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n.º11, Dimensão, set./out., 1996.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Sandra Cristina Morais de. **A educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUZA, E. C. de; TORRES, J. F. P. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 34-57, 19 set. 2019.

SOUZA, M. Gilberto Freyre e a representação feminina na “Introdução à História da Sociedade patriarcal no Brasil”. **Revista Sociais e Humanas**, 24, 2, p. 88-100, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2858>. Acessado em: 20 mar. 2020.

TACCA, Maria Carmem V.R. Além de professor e de estudante: a alteridade nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SIMÃO, Livia Mathias (Org). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TEIXEIRA, Wagner da silva. **Sobre a Cruzada ABC**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-05/golpe-de-64-interrompeu-alfabetizacao-de-adultos-por-dois-anos-diz>. Acesso em: 10 mar. 2020.

THOMA, A. S. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. **Revista Educação Especial**, 23, 2004, p. 45-52.

_____. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA; SCHLÜNZEN; K. JUNIOR (Orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 253-274.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem V. R.; BARTHOLLO, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cad. Pesqui.**, set./dez. 2005, v. 35, n.126, p. 689-698. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto. Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogo para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2006.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto. (Org.). **Nos Limites da Ação: Preconceito, Inclusão e Deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: Unesco, 2010.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memórias-Testemunhos de Educadores**: Contribuições da Educação Popular a Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: CRV, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

WERNER, J. J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, E; BARTHOLO, R. **Nos limites da Ação**: preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 69-78.

APÊNDICES

Apêndice A - Ações gerais da escola

No início de cada semestre, a direção promove uma reunião com os estudantes e pais/responsáveis para esclarecer a dinâmica da EJA, comunicar as regras da escola e entregar o manual do estudante, contendo o Regimento Interno que foi desenvolvido com base no Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal e na realidade apresentada pelos estudantes e educadores da escola.

Recuperação contínua de conteúdos para os estudantes que apresentam baixo rendimento.

Realização de atividades culturais no ambiente escolar e excursões pedagógicas e de convivência em outros espaços.

Implementação de cursos rápidos como culinária, artesanato, redação, primeiros socorros, dança, em turno contrário para desenvolvimento de aptidões de socialização dos estudantes.

Instituição de um conselho de representantes como uma instância de decisão.

Formação de turmas com o número máximo de 40 estudantes por sala, para permitir o melhor atendimento deles, considerando o espaço e a qualidade da aula.

Criação do Conselho de Segurança Escolar, com a presença de todos os segmentos da escola: educadores, estudantes, pais, orientadores educacionais, direção e demais funcionários da escola.

Promoção de intervalo criativo, com apresentação de danças, músicos, poetas, artistas, sejam estudantes sejam convidados, permitindo ao estudante momentos de interação social.

Mediante a identificação de estudantes que causam problemas, eles são encaminhados ao SOE e à direção/coordenação para que sejam orientados e assinem um termo de compromisso que propõem uma mudança de postura, enfatizando o bom desenvolvimento das atividades escolares, tanto individual quanto coletivamente. No caso do estudante menor de idade, o responsável assina conjuntamente.

Realização de conselho de classe especial, para identificar os estudantes que apresentam problemas (disciplinar, falta de pré-requisitos, PNEE e outros casos especiais), encaminhando-os ao SOE para seu acompanhamento e encaminhamento a outras instituições que possam auxiliar o desenvolvimento do estudante.

Preenchimento de Caderno Ata, contendo as ocorrências individuais e coletivas do interior da escola, para documentação e respaldo dos funcionários, educadores e direção da escola.

Acompanhamento dos estudantes PNEE com a elaboração de um plano de trabalho diferenciado, no que diz respeito ao conteúdo e à forma de aplicação, em parceria com a Sala de Recursos e SOE.

Oportunizar atendimentos para reforço em matemática, priorizando as noções básicas de operações matemáticas e de leitura e interpretação de texto.

Atendimento psicológico de estudantes indicados pelos professores e orientação educacional por meio de projetos desenvolvidos pelas psicólogas que atuam na escola e pelas parcerias com estudantes de psicologia da Faculdade Anhanguera.

Diversificar as modalidades esportivas para atender aos estudantes por meio do CID – vôlei, xadrez, futsal e judô.

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Caro Professor (a), você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “**A subjetividade social da escola e suas implicações na inclusão de estudantes com deficiência na EJA**”, conduzida pela pesquisadora Lucinete Teixeira dos Santos Sampaio, do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Este estudo tem por objetivo investigar os principais elementos da subjetividade social de uma instituição de ensino público do DF que atende exclusivamente à EJA, refletindo sobre as implicações no processo de inclusão escolar de estudantes com desenvolvimento atípico. Você foi selecionado (a) por trabalhar nesta escola que atende exclusivamente a estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Sua participação, nesta pesquisa, consistirá em encontros semanais com a pesquisadora, até o final do semestre, a serem desenvolvidos no local de trabalho, no espaço da coordenação pedagógica, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e você. Nesses encontros, serão usados instrumentos como: sistemas conversacionais, complemento de frases, produção de uma carta (memorial), uso de imagens e uso de objetos relacionados à pesquisa, à docência e ao (à) participante. Além disso, a pesquisadora participará de alguns momentos em sua sala em momentos de regência. O conteúdo desses encontros individuais e coletivos será registrado por meio de gravação de áudio. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, mediante omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo. Informamos que você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra, com o (a) participante da pesquisa. Contatos do pesquisador responsável: Lucinete Teixeira dos Santos Sampaio, mestranda em Educação do PPGE – UnB, e-mail: lucinete@gmail.com, telefone: (61) 98549-9726, de modo a facilitar a comunicação.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do (a) pesquisador (a):

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Caro Gestor (a), você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “**A subjetividade social da escola e suas implicações na inclusão de estudantes com deficiência na EJA**”, conduzida pela pesquisadora Lucinete Teixeira dos Santos Sampaio, do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Este estudo tem por objetivo investigar os principais elementos da subjetividade social de uma instituição de ensino público do DF que atende exclusivamente à EJA, refletindo sobre as implicações no processo de inclusão escolar de estudantes com desenvolvimento atípico. Você foi selecionado (a) por trabalhar nesta escola que atende exclusivamente a estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em encontros semanais com a pesquisadora até o final do semestre, a serem desenvolvidos no local de trabalho, no espaço da coordenação pedagógica, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e você. Nesses encontros, serão usados instrumentos como: sistemas conversacionais, complemento de frases, produção de uma carta (memorial), uso de imagens e uso de objetos relacionados à pesquisa, à docência e ao (a) participante. Além disso, a pesquisadora participará de alguns momentos em sua sala, em momentos de regência. O conteúdo desses encontros individuais e coletivos será registrado por meio de gravação de áudio. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo. Informamos que você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra, com o (a) participante da pesquisa. Contatos do pesquisador responsável: Lucinete Teixeira dos Santos Sampaio, mestranda em Educação do PPGE – UnB, *e-mail*: lucinete@gmail.com, telefone: (61) 98549-9726, de modo a facilitar a comunicação.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) participante:

 Assinatura do (a) pesquisador (a):
