Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC - SP

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MOVIMENTO DA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2021

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MOVIMENTO DA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação sob orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

SÃO PAULO

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Banca Examinadora

Wanda Maria Junqueira de Aguiar (orientadora) PUCSP

Mitsuko Aparecida Makino Antunes PUCSP

José Geraldo Silveira Bueno PUCSP

Neiza Lourdes Frederico Fumes UFAL

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho UNESP-Presidente Prudente

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro sem o qual esta Tese de Doutorado não teria se realizado (Processo número 141703/2019-9)

Dedico estes escritos às trabalhadoras e trabalhadores insistentes da educação, que por teimosia revolucionária não abandonam sua utopia!

A razão dialética é a razão humana autoconsciente e que expressa os interesses universais da humanidade e por isso proporciona um saber superior sobre a realidade.
A razão dialética para existir e se desenvolver necessita da paixão revolucionária!
A paixão revolucionária se manifesta como imaginação revolucionária!
(Pierre Leroy)

AGRADECIMENTOS

Na caminhada deste doutorado posso dizer que andei mesmo nos ombros de muitos gigantes! Sinto-me agraciada por esta tese ter sido escrita por tantas mãos! Contribuições assimetricamente na medida, de formas e tempos diferentes, todas essenciais para no que esta tese se transformou.

Ter uma orientadora que foi de minha banca de mestrado, há quase seis anos, e, desde então, vem contribuindo decisivamente com minhas reflexões em educação, é realmente um privilégio! Ia, academicamente conhecida como Wanda Aguiar, não poderia ser mais parceira, confiante e cúmplice das minhas propostas que foram surgindo e se concretizando nestes escritos. Aprendi e aprendo demais em suas aulas, tendo sido a orientanda e monitora mais “repetente” de todos os tempos, como brincamos. Mas ainda estou longe de aprender tudo sobre Vigotski ou sobre pesquisar na Psicologia Sócio-histórica e, por isso, insisti em continuar assistindo suas aulas, mesmo após os quatro anos de doutorado. Impossível dispensar tanto aprendizado e tanto altruísmo intelectual! Ter participado continuadamente de seu curso proporcionou-me um desenvolvimento discente-docente radicalmente e revolucionariamente diferenciado. Hoje, com o olhar do futuro, posso afirmar que muita transformação aconteceu e tantas outras daí foram provocadas a acontecer.

O convívio na PUC com tantos professores em outras disciplinas ou como representante discente do doutorado renderam-me experiências indescritíveis. Poder conviver em diversas atividades com o corpo docente do Programa de Psicologia da Educação (PED): Laurinda Ramalho, Mitsuko Antunes, Claudia Davis, Laurizete Passos, Ana Bock, Antônio Carlos Ronca, Luciana Szymanski vai deixar saudade, e, muita saudade nos deixou Marli André, com quem pude conviver muito próxima também como aluna e monitora. Meus agradecimentos ao Edson Aguiar, assistente de coordenação de curso do PED; mais que ser muito eficiente em tornar nossa vida acadêmica mais tranquila, foi amigo e apoio sempre presente.

Deste convívio é que também tive a oportunidade de conhecer uma professora muito especial, parceria importante para fundamentar o que sei e sou na área da Educação Especial-Inclusiva. Mimi, Mitsuko Antunes. A participação em suas disciplinas, o aprendizado junto ao corpo editorial da Revista Psicologia da Educação, nossas lives na pandemia, conversas de corredor, nos cafezinhos, Whatsapp...sua

presença, atuação e atenção ao longo destes anos de doutorado foram insubstituíveis! Sem falar no aprendizado continuado sobre a Psicologia Sócio-histórica! Assim, sua contribuição em minha banca foi crucial, iluminou e mostrou caminhos interessantes que espero ter conseguido desenvolver na tese.

Nos anos de doutorado não me restringi às aulas apenas no meu programa, e, em busca de fontes diferentes de conhecimento e experiências, frequentei aulas nos programas de Serviço Social, Formep (Mestrado Profissional em Educação-Formação de Formadores), Psicologia Social e EHPS (Educação: História, Política, Sociedade). Deste último, tive a felicidade de ser aluna e participar de atividades junto ao grupo de pesquisa do professor José Geraldo Bueno. Muito bom poder contar com suas contribuições na banca, Zé! Desde antes do mestrado suas obras e pesquisas me orientam na compreensão da deficiência em suas muitas dimensões, porta de entrada para as análises empreendidas em minha pesquisa. Contar com sua presença em minha banca foi meu plano desde o início do doutorado.... fico muito feliz em ter suas contribuições em meus escritos!

Nesta banca também conto com a presença da professora Neiza Fumes. Expressiva parte da minha experiência veio do tempo em que passei fazendo um estágio sanduíche proporcionado devido a um projeto que nosso grupo de pesquisas da PUC participa com outras universidades, o PROCAD (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica). Por meio de pesquisas que fazemos em conjunto e reuniões realizadas todo ano, tive oportunidade de conhecer Neiza e seu grupo de pesquisa, NEEDI. Neiza, suas atitudes frente à inclusão, que presenciei de perto enquanto estive acompanhando seu grupo em Maceió, me constituíram e atravessam esta pesquisa de muitas formas. Nem tenho palavras para descrever tamanho aprendizado! E a partir daí quantas relações para minha vida pessoal e acadêmica!! Produzimos artigos juntas, participamos de congressos... e com certeza continuaremos nessa luta juntas!

Agradeço ao professor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. Tuim, suas sugestões foram muito cuidadosas e atenciosas. Sou muito grata pela sua disponibilidade, não apenas em participar da banca de qualificação e defesa, mas também pela importantíssima colaboração nos bastidores da construção desta tese! Você foi coorientador em partes que foram cruciais para o desenvolvimento das análises da pesquisa. Sua contribuição no capítulo sobre as categorias, no desenvolvimento das explicações sobre cada uma delas foi essencial! Não teria conseguido abordar a

categoria práxis científica, tão relevante para esta tese, se não fosse sua participação. Todas as suas indicações de referências foram utilizadas e espero tê-las apropriado corretamente em meu texto!

Às professoras participantes da pesquisa, que foram incansáveis e guerreiras na busca por uma formação que seja coerente com as demandas da realidade. Foram mais que participantes da pesquisa, foram cúmplices desse nosso plano de luta por uma educação melhor!

Paulo, meu companheiro, sem você não teria nem iniciado este doutorado! Os momentos de confinamento na pandemia foram muito intensos, cheios de debates importantes sobre a tese. Obrigada por ter tanta paciência ao longo do doutorado, por escutar, ler, criticar, dialogando e partilhando por variegadas formas dessa construção!

Sou muito grata à minha família por todo o incentivo aos estudos, desde sempre!

Considero-me privilegiada por ter sido bolsista desde o segundo semestre do curso: sem isso, não poderia estar aqui hoje, fazendo parte de um grupo tão restrito da população brasileira que teve acesso à educação e conseguiu chegar a um doutorado. Esta é uma dívida que tenho com o povo brasileiro, que financiou esta pesquisa e minha formação como professora. Estou em dívida com os trabalhadores e trabalhadoras da Educação Especial-Inclusiva, com quem muito aprendi e espero igualmente poder contribuir, bem como com os alunos e as alunas com deficiência, aos quais continuarei dedicando minha ação. Iniciei com uma bolsa CAPES-PROEX, depois passei a ter bolsa pelo CNPq, além de ter tido bolsa-moradia no período do estágio-sanduíche, também pela CAPES-PROCAD: agradeço e expresso meu desejo sincero de que outros possam ter esse acesso que tive, reivindicando aqui que governantes futuros despendam a devida atenção à pesquisa neste país e garantam mais bolsas de estudo.

Agradeço o importante aprendizado que vem desde antes do mestrado, das amicíssimas Roseli e Suelene.

Agradeço também às amigas professoras da UNITAU que têm depositado em mim uma enorme confiança, deixando-me mais próxima da atuação acadêmica. Com muito orgulho tenho atuado no Mestrado Profissional em Educação como colaboradora junto àquelas que foram minhas professoras no mestrado: Suelene Mendonça, Roseli Albino, Ana Calil, Virgínia Cunha, Maria Aparecida Diniz, Juliana

Bussolotti, Mariana Aranha. Cada uma de vocês tem uma participação especial minha carreira! E proporcionaram meu convívio junto a todas as professoras e professores do mestrado! Que eu possa contribuir com o desenvolvimento de todos os planos que fazemos para o MPE!

Agradeço ao professor Nildo Viana, da Universidade Federal de Goiás, e aos professores integrantes do movimento autogestionário. Citações suas e dos membros do grupo teceram reflexões importantes nesta pesquisa.

O exercício de rememorar tantas experiências que atravessaram e enriqueceram a minha experiência nesta caminhada do doutorado parece não ter fim! Falo agora de tantas amigas e amigos que, como disse no início, de formas as mais diversas, compartilharam de momentos importantes para que eu fizesse este doutorado. As lembranças vão me assaltando de forma desordenada e aleatória. Confesso que tentei escrever sobre cada um. Iniciei, reiniciei, a todo momento esquecia e lembrava de algum detalhe sobre alguém. Assim vou homenageá-las/los escrevendo aqui aleatoriamente os momentos que compartilhamos nos últimos anos. E sei que cada uma/um, se identificará com vários destes momentos (inclusive professores desta banca): aulas interessantes, aulas estranhas (“Whatever”), apresentação de trabalhos, nervosismo, metrô lotado, subida e descida da Ministro, barzinhos em volta da PUC, Uber pra lá e pra cá, ônibus, “viagem” para Guaianases, formações na escola, doenças e preocupações, almoços todos juntos, alegrias pelas conquistas, Paulista aos domingos, dividir apartamento, carnaval pelas ruas de São Paulo, “círculo de fogo”, congressos e palestras, UFAL, palestras em Maceió, praias, Ponta Verde, Garanhuns, Londrina, Salvador, Natal, Teresina, Brasília, Campo Grande, Maceió (de novo), Lorena, Lisboa, Caiscais, Sintra (“ô moço!”), pastéis de Belém, Saramago, feirinhas!, pastel de bacalhau, sopa de “tumate”, perdidos pelas ruas de Paris, croissant, torre Eiffel, caminhada pelas ruas de Madrid, Mercado de San Miguel, Plaza Mayor, Barcelona, dormindo no metrô de Lisboa, Rio de Janeiro, Copacabana, aulas on-line, bancas on-line, palestras, grupos de formação on-line, grupos de estudo UNITAU, muita parceria, muita partilha, indignação, protesto, greve, raiva, aprendizado, conhecimento, transformação!

Foi esse exercício que fiz para me lembrar de vocês: Fábio, Eliane, Agda, Viviane, Ruzia, Iara, Jamille, Cíntia, Marcos, Soraya, Bruno, Daniel, Emerson, Fátima, Babi, João, Júlia, Gislaine, Elenildo, Alessandra, Marily, Silvinha, Ana Paula,

Humberto, Fernanda, Victor, Marta, Lívia, Laura... A pandemia nos colocou a todas e todos em situações muito difíceis. Muito difícil esse afastamento! Muita saudade!

MAGALHÃES, Luciana de O. R. A **Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUCSP, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa se realizou por meio de encontros formativos semanais junto a um grupo de professoras de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo e tem por principal objetivo apreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar. Fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica, Pedagogia Histórico-crítica e Materialismo Histórico-dialético. Instigado pela realidade, este estudo lançou mão da categoria Dimensão Subjetiva da Realidade imbricada às categorias das teorias vigotskiana e marxiana: contradição, historicidade, significações, zona de desenvolvimento iminente, luta de classes, práxis, transformação, emancipação política e humana, dentre outras. A realidade que nos provoca é a de que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular tem avançado, trazendo a perspectiva inclusiva como central. No entanto, este ainda é um dos temas em que docentes mais relatam “não estar preparados para isso”. Tal afirmação, tão comum e quase parte integrante do discurso do senso comum é constituída por muitas determinações que podem ser mais bem compreendidas com um aprofundamento sobre o processo da formação docente nesta área. Como área de formação, a Educação Especial-Inclusiva carece de fortalecimento e continuidade, tendo em vista atuais e constantes investidas em desmontes de sua já precária realidade. Em prol desta luta pela educação inclusiva, o Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade da PUCSP vem desenvolvendo a Pesquisa-Trans-Formação. Para além de um instrumento ou técnica de produção de dados, este tipo de pesquisa intenta participar e colaborar com processos de transformação, e, cumprindo com outro objetivo deste estudo, o de compreender por meio das significações das participantes os movimentos da práxis gerada no processo formativo, utilizamos variadas técnicas de produção de informações e conhecimento. Foram ao todo vinte encontros - presenciais e depois on-line durante a pandemia - que geraram nove Núcleos de Significação, sínteses fundamentais para o processo de análise. Os núcleos revelaram a complexidade acerca dos processos inclusivos na escola: a forma dicotômica da relação teoria e prática colabora com naturalizações do que se concebe sobre deficiência, o que nos levou à importante discussão sobre capacitismo e interseccionalidade; a precarização do trabalho docente junto às lacunas e descontinuidade da formação docente somam-se ao fato da área da educação especial-inclusiva estar na periferia desta formação, acarretando exacerbada dependência dos apoios escolares para que a inclusão se efetive. São as determinações estruturais sociais que estão presentes na escola as maiores barreiras ao desenvolvimento de processos inclusivos, o que pode trazer a aparência de ser algo intransponível no cotidiano escolar, principalmente durante a pandemia que nos atravessa. No decorrer de quase um ano e meio de formações a intencionalidade da pesquisa que realizamos revela-se na práxis do grupo, no processo de transformação compartilhado por todas nós. Importante destacar que este processo na Pesquisa-Trans-Formação carrega em si o horizonte da possível auto-organização docente de sua formação, junto à perspectiva da emancipação. Política, na práxis. Humana, como perspectiva.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-histórica. Processos de inclusão escolar. Auto-organização da formação docente. Transformação. Emancipação humana.

MAGALHÃES, Luciana de O. R. **A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação.** 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUCSP, 2021.

ABSTRACT

This research was carried out through weekly training meetings with a group of teachers from a São Paulo municipal public school and its main objective was to apprehend the subjective dimension of school inclusion processes. It is based on Socio-historical Psychology, Historical-critical Pedagogy and Historical-dialectical Materialism theoretical and methodological assumptions. Instigated by reality, this study used the category Subjective Dimension of Reality imbrided with Vigotski and Marx categories: contradiction, historicity, meanings, zone of imminent development, class struggle, praxis, transformation, political and human emancipation, among others. The reality that provokes us is that the inclusion of students with disabilities in regular school has advanced, bringing the inclusive perspective as central. However, this is still one of the themes in which teachers most report "not being prepared for this". This statement, so common and almost an integral part of the discourse of common sense, is full of many determinations that can be better understood with a deepening of the process of teacher education in this area. As an area of teacher education, Special-Inclusive Education lacks strengthening and continuity, in view of its precarious reality and the current and constant attacks on dismantling. In favor of this struggle for inclusive education, the Research Group Teaching Activity and Subjectivity of PUCSP has been developing a kind of research in education named Trans-Formation-Research. In addition to an instrument or technique of data production, this type of research aims to participate and collaborate with transformation processes. Fulfilling another objective of this study, to understand through the meanings of the participants the movements of praxis generated in the formative process, we use various techniques of information and knowledge production. There were a total of twenty face-to-face and then online meetings during the pandemic, which generated nine Nuclei of Meaning, fundamental syntheses for the analysis process. The nuclei revealed the complexity about inclusive processes in school: the dichotomous form of the theory and practice relationship, collaborates with naturalizations of what is conceived about disability, which led us to the important discussion about capacitive and intersectionality; the precariousnature of teaching work along with the gaps and discontinuity of teacher education are added to the fact that the area of special-inclusive education is in the periphery of this training, resulting in an increased dependence on school support for inclusion to be effective. It is the social structural determinations that are present in the school the greatest barriers to the development of inclusive processes, which can bring the appearance of being something insurpassed in the school routine, especially during the pandemic that crosses us. In the course of almost a year and a half of formations, the intention of the research we conducted is revealed in the praxis of the group, in the transformation process shared by all of us. It is important to highlight that this process in Trans-Formation- Research carries within it the horizon of the possible teacher self-organization of their education, together with the perspective of emancipation. Politics, in praxis. Human, as a perspective.

Keywords: Socio-historical psychology. School inclusion processes. Self-organization of teacher education. Transformation. Human emancipation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Arena – Aliança Renovadora Nacional

AVE – Auxiliar de Vida Escolar

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAI – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COHAB - Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo

COMDEF – Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência

COVID-19 - Corona Virus Disease 19 (Doença do Vírus Corona 19)

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DSR – Dimensão Subjetiva da Realidade

EAD – Ensino à Distância

EHPS – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUCSP

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

FOREESP - Formação de Recursos Humanos em Educação Especial

FORMEP – Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores da PUCSP

Fund.1 – Ensino Fundamental 1

Fund.2 – Ensino Fundamental 2

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GADS – Grupo Atividade Docente e Subjetividade

GEIPEE – Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IAP – Investigación-Acción-Participativa (Investigação-Ação-Participativa)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

Iipe – Instituto Internacional de Planejamento Educacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JEIF – Jornada Especial Integrada de Formação

LAR – Laboratório de Atividades Recreativas e Ludo-pedagógicas

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros

LGBTQI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais e outros

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MHD – Materialismo Histórico-dialético

MPE – Mestrado Profissional em Educação

NAC – Núcleo de Acessibilidade

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NEEDI – Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade

NS – Núcleos de Significação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

OXFAM – Oxford Committe for Famine Relief (Comitê de Oxford para Alívio da Fome)

PAAI – Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

PAEE – Professor de Atendimento Educacional Especializado

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PCCOL – Pesquisa Crítica de Colaboração

PcD – Pessoa com Deficiência

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PEA – Projeto Especial de Ação

PED – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUCSP

PL – Projeto de Lei

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNEEPI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PROEX – Programa de Excelência Acadêmica

Prof. – Professora/Professor

ProUni – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSH – Psicologia Sócio-histórica

PT – Partido dos Trabalhadores

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SPU – Singular-Particular-Universal

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SSD – Situação Social de Desenvolvimento

TCA – Trabalho Colaborativo de Autoria

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UE – Unidade Escolar

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNITAU – Universidade de Taubaté

USAID – United States Agency for Internacional Development (Agência Estadunidense para o desenvolvimento Internacional)

USP – Universidade de São Paulo

UTI – Unidade de Tratamento Intensivo

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZPD – Zona Proximal de Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadrinho “*Prucê vê como são as coisas...*”.....117

Figura 2: Cartum sobre capacitismo.....247

Sumário

PARTE I ... 26

PROLEGÔMENOS – ou coisas que devem ser ditas antes ... 26

1- INTRODUÇÃO: a gênese dos questionamentos em momentos de reflexão e contradição ... 26

1.1- GRUPOS DE PESQUISA: a importância da atuação acadêmica e social ... 33

1.2 - DA PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE PESQUISA ... 36

2- O QUE PRETENDEMOS COM ESTA PESQUISA? ... 45

3- AS DETERMINAÇÕES DESTA TESE ... 47

3.1- MÉTODO DIALÉTICO DE INVESTIGAÇÃO E DE EXPOSIÇÃO: a saturação de determinações ... 48

3.2- A FORMA DE EXPOSIÇÃO DESTA TESE ... 51

3.3- A IMPORTÂNCIA DOS PARES DIALÉTICOS NA EXPLICAÇÃO DOS FENÔMENOS ... 52

3.4- POR QUE MARX? POR QUE VIGOTSKI? ... 55

3.5- SOBRE A ÉTICA NA ESCRITA ... 56

3.6- A AUTORIDADE NA PESQUISA ... 60

3.7 – A DIALÉTICA TEORIA-PRÁTICA, A PRÁXIS ... 61

3.8- SOBRE A RELAÇÃO COM MINHA TRAJETÓRIA ... 62

3.9 - SOBRE O DEVIR DESTA PESQUISA ... 64

PARTE II: ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO ... 66

1- ESTRUTURA E CONJUNTURA EM QUE VIVEMOS: a construção ultraneoliberal da escola pública e o fetichismo da educação ... 66

1.1 - EXPLICAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO COLETIVA DESTE CAPÍTULO ... 66

1.2– A NECESSIDADE DE COMPREENDER A REALIDADE CONCRETA ... 69

1.3- O ESTADO E A ESCOLA QUE NOS PROVEEM ... 70

1.3.1 – O Estado institucionalizado e dominado pelo Capital ... 70

1.3.2 – A Fusão/Confusão da Ideologia Liberal entre Estado e Sociedade Civil ... 76

1.3.2.1 – Produzir, reprimir e ideologizar ... 76

1.3.2.2 – Quem e quantos são os burgueses capitalistas? ... 78

1.3.3 – A Construção da Escola Pública sob o Neoliberalismo ... 80

1.3.3.1 – A reprodução da força de trabalho e a reprodução da ideologia dominante ... 80

1.3.3.2 – A escola brasileira até 1930 ... 81

1.3.3.3 – Ainda que hiper-tardiamente entra em cena o liberalismo econômico e ideológico no Brasil ... 82
1.3.3.4 – Esperávamos melhora após a guerra, mas... ... 85
1.3.3.5 – Com os militares a coisa apruma: Pra frente Brasil! ... 87
1.3.3.6 – O neoliberalismo em ação, aí, gente! ... 90
1.3.3.6.1 – Eba! Plano Real! Agora vai... ... 92
1.3.3.6.2 – Agora é PT! ... 95
2- FORMAÇÃO DOCENTE: os interesses de classe e o drama da contemporaneidade ... 103
2.1 – APRESENTAÇÃO ... 103
2.2 – A FORMAÇÃO DOCENTE ALARGADA ... 104
2.3 – OS INTERESSES DE CLASSE ... 110
2.4 - 500 ANOS DE DOMINAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE ... 114
2.4.1 – As primeiras preocupações com a formação discente ... 114
2.4.2 – Há 200 anos, começa o interesse pelas escolas ... 118
2.4.3 – Educação e formação docente na contemporaneidade ... 121
2.4.4 – Formação inicial em Educação Especial-Inclusiva ... 127
2.5 – AS CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA HOJE ... 132
2.6 – A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CHÃO ESCOLAR ... 135
3- A ORIENTAÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA ... 140
3.1- MATERIALISMO e IDEALISMO ... 143
3.2- TEORIA e TÉCNICA ... 145
3.3- APARÊNCIA e ESSÊNCIA ... 147
3.4- ONTOLOGIA e MÉTODO ... 148
4-A REVOLUÇÃO DE VIGOTSKI ... 150
5- A FUNDAMENTAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA ... 156
6- ABORDAGEM CATEGORIAL DA REALIDADE ... 161
6.1 – AS CATEGORIAS DESTA TESE ... 163
6.2 – A REALIDADE E AS CATEGORIAS ENOVELADAS PELO FETICHISMO ... 164
6.3 – O TODO COERENTE DA TOTALIDADE E O MOVIMENTO DA CONTRADIÇÃO 171
6.4 – A NECESSÁRIA COMPREENSÃO DA FUNDANTE CATEGORIA TRABALHO ... 174
6.5 – DE QUE PRÁXIS ESTAMOS FALANDO? ... 179
6.5.1 – Práxis científica e sua relevância nesta pesquisa ... 183
6.6 – CATEGORIA LUTA DE CLASSES: PRESENTE, SEMPRE! ... 185
6.7 – MATERIALIDADE E HISTORICIDADE ... 190
6.8 – DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE ... 195

6.8.1- A Dimensão Subjetiva da Realidade como Devir 196

6.9 – PARA COMPREENDER A ZONA DE DESENVOLVIMENTO 198

6.10 – RUMO À TRANSFORMAÇÃO EMANCIPADORA, À EMANCIPAÇÃO TRANSFORMADORA! 204

7- REFLEXÕES SOBRE EXCLUSÃO-INCLUSÃO: implicações para a pessoa com deficiência 208

8-A SIGNIFICAÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA 211

9-A DIALÉTICA DA DIMENSÃO SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL: a constituição do ser social na perspectiva da deficiência 223

10-CAPACITISMO ESTRUTURAL E ESTRUTURANTE: a tensão dialética da deficiência 229

10.1- CONSELHOS DE DIREITOS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA 229

10.2 – CONTRIBUIÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA POR DIREITOS 235

10.3 – A ORIGEM DO TERMO CAPACITISMO 238

10.4- O ARDIL DA NATURALIZAÇÃO 239

10.5- INTERSECCIONALIDADE E ESTRUTURA SOCIAL 241

10.6- A INTERDEPENDÊNCIA NECESSÁRIA 244

11- APREENDENDO OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: nossa unidade de análise 248

12- A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA: a história da palavra que as significações nos contam 251

PARTE III – SOBRE A PESQUISA QUE FAZEMOS 258

1-TRANSFORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: a práxis revolucionária na pesquisa 258

2-PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: uma abordagem dialética na produção de conhecimento na ação que transforma a forma 266

2.1- PRÁXIS CIENTÍFICA: a produção coletiva de conhecimento 270

2.2- EXPLICAÇÕES SEMÂNTICAS: a Pesquisa-Trans-Formação 272

3-A FORMAÇÃO AUTOGESTIONÁRIA: desafios concretos e o devir da pesquisa 278

3.1 PERSPECTIVAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO AUTOGESTIONÁRIA 278

3.2- A PERSPECTIVA AUTOGESTIONÁRIA 280

3.3- PERSPECTIVA DA ORIENTAÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA DAS PROFESSORAS 284

3.4- PERSPECTIVA DA LUTA DE CLASSES 286

3.5- PERSPECTIVA DA CONSCIENTIZAÇÃO PARA SI: REFLEXÕES CRÍTICAS DAS PROFESSORAS SOBRE A ESTRUTURA E CONJUNTURA SOCIAIS 290

3.6- PERSPECTIVA DA INCOMPLETUDE CRÍTICA 293

3.7- A NECESSÁRIA PERSPECTIVA DAS CATEGORIAS CAPACITISMO E INTERSECCIONALIDADE 301

3.8- PERSPECTIVA DA BUSCA INCESSANTE DE CAMINHOS: AS ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS 304

3.9- PERSPECTIVA DOS PRESSUPOSTOS QUE ORIENTAM A ESCOLHA DOS CONTEÚDOS PARA A PRÁTICA FORMATIVA 307

3.10- PERSPECTIVA DA ASSUNÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS COMO CLASSE TRABALHADORA DA EDUCAÇÃO, AGENTES DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL 312

4-NARRATIVA DO PROCESSO VIVIDO NA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: a produção de informações e conhecimentos sobre e com a realidade 319

4.1 - O CLIMA DOS ENCONTROS 322

4.2 - SOBRE AS PARTICIPANTES DA PESQUISA, SOBRE A ESCOLA: apreendendo a dimensão subjetiva desta realidade 324

4.3 - TEORIA-MÉTODO-TÉCNICA-PRÁXIS: presentes a todo momento 327

4.4 - TEMÁTICAS E CONTEÚDOS FRUTOS DE ACORDOS COLETIVOS 328

4.4.1 - Conteúdos da formação: meios e não finalidade 330

4.5 - TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES E CONHECIMENTO NA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: criatividade na materialidade 335

4.5.1 - Materialização da tensão dialética da realidade 336

4.5.2 - Autoconfrontação das falas 337

4.5.3 - Discussão de casos de ensino 338

4.5.4 - Slides e formações expositivas: a dialogicidade dialética 338

4.5.5 - Escrita compartilhada 339

4.5.6 - Participação coletiva em congresso 340

4.5.7 - Coparticipantes da pesquisa 341

4.5.8 - *Quiz* das falas 341

4.5.9 - Perguntas de aprofundamento por WhatsApp e E-mail 342

4.6 - DESDOBRAMENTOS DA ATUAÇÃO E O COMPROMISSO SOCIAL DA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: microcosmos de transformação 342

PARTE IV - SÍNTESES DA PESQUISA 344

1-A PRODUÇÃO CONTINUADA DE SÍNTESES E O CAMINHO DIALÉTICO DA ANÁLISE: os Núcleos de Significação 344

2-NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: uma concepção dialética de análise 346

3-O MOMENTO DESTA PESQUISA: uma síntese de significações 348

4-OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: compreendendo as determinações essenciais da pesquisa 354

4.1- NÚCLEO 1: Impactos da dicotomia Teoria-Prática na atuação docente - "*É que eu acho que teoria e prática não combinam...*" 356

4.2- NÚCLEO 2: Sobre naturalizações e significações acerca da deficiência - "*Temos os laudados e os não laudados*..." 361

4.3 - NÚCLEO 3: Sobre a formação docente para inclusão de alunos com deficiência - "*Porque a gente não está tão preparado pra isso... A gente já compreendeu, mas não está preparado*." 371

4.4- NÚCLEO 4: De onde vem o suporte à inclusão? - "*A estagiária ajuda, mas não tem preparo, e nós não temos preparo para formá-la.*" 377

4.5- NÚCLEO 5: Determinações estruturais dos processos de inclusão - "O que eu estou fazendo pelo aluno é me desdobrando em mil e tentando no mínimo controlar ele dentro da sala de aula." 386

4.6- NÚCLEO 6: Saúde mental docente - "*Nós estamos pedindo socorro. Tem que mudar alguma coisa!*" 392

4.7- NÚCLEO 7: Pandemia do Coronavírus e o acirramento da precarização - "Nós estamos vivendo um retrocesso do mínimo..." 399

4.8- NÚCLEO 8: Estratégias da Pesquisa-Trans-Formação e os desdobramentos para esta pesquisa - "Não tem como você participar de uma formação assim e não rever os seus conceitos em sala de aula" 406

4.9- NÚCLEO 9: Perspectivas do processo de transformação social - "O nosso trabalho é dentro da escola, mas tem como a gente ir multiplicando!" 416

5-A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: apreendendo as contradições no movimento da Pesquisa-Trans-Formação 420

6- SÍNTESES INCONCLUSAS: rastros para os trilheiros 433

REFERÊNCIAS 436

APÊNDICES 457

APÊNDICE A – Pré-Indicadores: Transcrições e Relatos selecionados dos Encontros Presenciais (2019) e Encontros On-line (2020) 457

Encontro 1- Dia 12/09/2019 (E1-12/09/2019) - Relato 457

Encontro 2 – Dia 19/09/2019 (E2-19/09/2019) 457

Encontro 3 – Dia 26/09/2019 (E3-26/09/2019) 464

Encontro 4 – Dia 03/10/2019 (E4-03/10/2019) 471

Encontro 5 - Dia 17/10/2019 (E5-17/10/2019) - Relato 476

Encontro 6 – Dia 31/10/2019 (E6-31/10/2019) 476

Encontro 7 - Dia 07/11/2019 488

Encontro 8 – Dia 14/11/2019 (E8-14/11/2019) 488

Encontro 9 – Dia 28/11/2019 (E9-28/11/2019) 494

Encontro 10 – Dia 05/12/2019 (E10-05/12/2019) 501

Encontro on-line Introdução – Dia 23/06/2020 (INTRO-23/06/2020) 507

Encontro on-line 1 – Dia 06/07/2020 (EOL1-06/07/2020) 511

Encontro on-line 2 – Dia 20/07/2020 (EOL2-20/07/2020) 528

Encontro on-line 3 – Dia 03/08/2020 (EOL3-03/08/2020) 547

Encontro on-line 4 – Dia 10/08/2020 (EOL4-10/08/2020) - Relato 554
Encontro on-line 5 – Dia 17/08/2020 (EOL5-17/08/2020) 556
Encontro on-line 6 – Dia 31/08/2020 (EOL6-31/08/2020) 559
Encontro on-line 7 – Dia 14/09/2020 (EOL7-14/09/2020) 571
Encontro on-line 8 – Dia 21/09/2020 (EOL8-21/09/2020) 573
Encontro on-line 9 – Dia 28/09/2020 (EOL9-28/09/2020) 577
APÊNDICE B – Movimento de produção de Indicadores 587
APÊNDICE C: Carta explicativa às participantes da pesquisa 607

PARTE I

PROLEGÔMENOS – ou coisas que devem ser ditas antes

1- INTRODUÇÃO: a gênese dos questionamentos em momentos de reflexão e contradição

É indiscutível a importância e necessidade, em sala de aula, de nos debruçarmos sobre a realidade do atendimento educacional às diferenças. Falando especificamente de uma dentre muitas dessas diferenças - o aluno com deficiência - a escola, com todas as suas mazelas, ainda continua sendo um braço da inclusão social deste público: as possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência são potencializadas quando sua trajetória passa pela escola.

No exato momento em que escrevo a frase acima já me questiono sobre a atuação inclusiva da escola em geral. As possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência são potencializadas, a depender das diferentes mediações e determinações. Daí vem meu interesse no estudo da formação docente, como uma mediação – em meio a tantas outras - necessária para esta potencialização das possibilidades de desenvolvimento, para compreender melhor suas formas de abordagem em relação à escolarização do aluno com deficiência.

A atividade docente tem sido impulsionada a sair de suas zonas de conforto, a ter de buscar formas de atuar em novas searas. Para que não incorramos num “novo analfabetismo”, como nos diz Sader, prefaciando Mészáros (2008), muito mais do que saber explicar, temos que entender esta realidade, ou seja, saber estabelecer a diferença entre a reprodução de informações de forma naturalizada, fossilizada e acrítica - discursos impostos e superficiais - e a compreensão do mundo rumo à desalienação, ao deslinde dos processos, suas causas, consequências e intenções.

Os questionamentos fundantes da constituição deste trabalho vão para além dos desafios diários vividos e relatados por diferentes atores da lida escolar quando se defrontam com as diferenças. Dizem respeito a reflexões acerca da participação precária de pessoas com deficiência em suas realidades; à imposição e manutenção de barreiras impeditivas, tão historicamente sedimentadas que estruturam as relações nos seios da sociedade; à produção de desigualdades sociais tendo por base e justificativa as próprias diferenças existentes nos indivíduos que constituem a sociedade. Dizem respeito aos alijamentos de tantas ordens, principalmente no âmbito educacional, retroalimentados pela naturalização dessas ações de cerceamento, vindo, ao fim e ao cabo, por culpabilizar a pessoa com deficiência pela própria

limitação. Diz, assim, acerca da importante mediação que é a escola na constituição social da pessoa com deficiência, particularidade importante para o desenvolvimento de estratégias de quebra do ciclo vicioso de um dos preconceitos mais dissimulados em nossa sociedade, o capacitismo.

Somos seres mediados; só somos o que somos porque mediados pelas relações humanas e pelo mundo. A escolarização é uma ação que contém o gérmen da revolução em si, da possibilidade de transformação: se somos formados e formamos socialmente, a escola é uma das mediações fundamentais e privilegiadas que viabiliza a humanização. Porque tornamo-nos humanos, elementos de um seleto grupo a que chamamos de seres humanos, mediante inúmeras mediações. E a escola é das mais marcantes, sem dúvida! Principalmente representada pela atuação do professor, essa mediação importante para o desenvolvimento do aluno com deficiência, não tem, muitas vezes, o investimento e valorização que necessitaria. Poder estudar de forma participativa a formação de professores para a inclusão escolar é também sentir-se parte desta mediação, sentir-se responsável, compartilhar dos acontecimentos e sonhar sonhos de transformações possíveis das realidades da Educação Especial-Inclusiva. É atuar na perspectiva do devir, tendo consciência deste como um processo continuado de transformações qualitativas que acontecem na ação intencional e coletiva.

Nossa realidade política tem impingido à população retrocessos de várias ordens. Construções esvaziadas de historicidade têm sido o alicerce para iminentes mudanças em questões basilares para o desenvolvimento e efetivação da inclusão social e escolarização da pessoa com deficiência. Deparamo-nos atualmente frente a uma das maiores contradições em termos das conquistas pelos direitos da pessoa com deficiência: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008) que esteve prestes a ser mutilada por um projeto de lei que poderia (e ainda pode?) levar a profundos atrasos em relação a estas conquistas que foram e têm sido tão caras a todo um segmento expressivo da população! O que temos conseguido de avanços, e temos tido - legislações importantes a partir das concepções trazidas pela Convenção da ONU/2006, formações iniciais contendo em seus currículos disciplinas relacionadas a inclusão escolar, dentre outros exemplos - são frutos de desdobramentos de importância cultural e histórica que têm nos

mostrado saltos qualitativos na busca por uma Educação mais inclusiva[1]. Importante destacar que estas conquistas ainda não dão conta das demandas da área; no entanto, devemos destacar o enorme retrocesso que se vislumbra quando propostas de alteração travestidas de atualização da política ameaçam tirar a perspectiva inclusiva da nossa educação. Temos que analisar a existência da PNEEPI de pouco mais de uma década como um processo dialético de transformações, trâmite cultural que não promove transformações da noite para o dia! Muitos avanços foram alcançados, muitos ainda virão, algumas coisas deram certo, outras não. Mas este é o caminho histórico da luta! E, faz-se mister destacar que esse desmonte tem perversamente utilizado como justificativa nossas próprias reclamações para que a Educação Especial na perspectiva Inclusiva se efetive! Crise que é parte do próprio projeto de remodelação da educação de pessoas com deficiência. Como nos lembra Darcy Ribeiro, a crise da Educação não é uma crise, mas o próprio projeto para a Educação. E esse é o projeto que se vislumbra, a privatização da escolarização do aluno com deficiência por meio de um nefasto retorno à institucionalização, criando-se redes de atendimento privadas com verba pública!

A PNEEPI foi resultado histórico de lutas da pessoa com deficiência. Entidades, familiares, educadores e todos que apoiam a causa vêm atuando coletiva e colaborativamente em prol da emancipação política das pessoas com deficiência[2]. Este foi um documento legal de suma importância, que, somado a outras iniciativas, contribuíram com avanços que viriam em 2015, como a Lei Brasileira de Inclusão. Culturalmente falando, passou-se pouquíssimo tempo para se colher os frutos destes marcos legais. A realidade de fato e as atitudes ainda não condizem com o que temos de direito! Por isso temos que nos atentar a estas propostas que podem retroagir a discussão, fazendo um desserviço à superação de concepções ainda tão enraizadas

[1] Devemos logo de início deixar claro nosso posicionamento sobre como entendemos a função social e histórica da legislação existente para o segmento das pessoas com deficiência. É fato que o Brasil possui um denso repertório legal nesta área, mas temos que nos pautar na crítica para sempre trazermos à baila a concretude da realidade da emancipação política trazida pela legislação. Sabemos da essencial importância dos movimentos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência; no entanto, a cada vez que enaltecermos a conquista de uma legislação há que se questionar criticamente: Leis para quem? Ou a serviço de quem? Nesta perspectiva, destacamos que leis não se fazem por si só e podem sempre ser usadas como um “cala boca” para que a luta pela verdadeira emancipação, a humana, não se efetive. Nesta tese nos aprofundaremos nesta questão da emancipação em Marx mais à frente.

[2] A conquista no âmbito das normativas têm, para além da importância inerente à própria conquista, interesses políticos. E é dessa maneira também que devemos analisar a legislação e as conquistas coletivas na área da Educação Especial-Inclusiva.

neste campo, como a própria discussão da “escolas especializadas”. Falo aqui de um retrocesso inominável, que é a possibilidade de retorno aos tempos de segregação da pessoa com deficiência, aos tempos de educação nas instituições especializadas! A concepção de mundo, de educação e de ser humano que aqui começo a sustentar não tem ressonância neste entreguismo que temos telespectado, que pode destruir o que entendemos por Educação Especial-Inclusiva e as possibilidades do seu devir[3].

Convivemos sim com as contradições da realidade, concepção dialética que vem nos permitindo formular novas sínteses sobre todo o movimento que chamamos desenvolvimento humano. Não podemos retroceder nesse processo, por isso a importância de refletirmos no campo da Educação sobre uma Formação Docente que tenha suas bases nas diferenças.

Vigotski (1997), base para estas reflexões, nos dá fundamento nesse sentido em relação à concepção sobre deficiência. Ela representa a contradição necessária para se refletir, não sobre o que falta, mas sobre as possibilidades que se deve buscar diante desta diferença. Por caminhos indiretos deve caminhar nossa Educação:

> [...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

A importância social e histórica da presença do aluno com deficiência na escola é uma reflexão relevante que pode levar a análises importantes para a compreensão das diferentes realidades escolares. Estudar as mediações envolvidas na produção destas realidades objetivas é um exercício que nos mostra a dialeticidade do movimento de subjetivação-objetivação no processo de produção e desenvolvimento da própria instituição escolar. Pesquisar a luta histórica da pessoa com deficiência na sociedade é buscar ao mesmo tempo as mediações importantes para entender essa luta dentro da escola. Pesquisar a inclusão escolar e como ela vem acontecendo nos diz muito sobre os professores e sua formação! Sobre a sociedade – neoliberal - da qual estes professores fazem parte, e, em última instância do modo de produção.

---

[3] E eis que, ao longo desta pesquisa, precisamente em 30/09/2020 é assinado o Decreto 10.502 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que, sob muito protesto e notas de repúdio, grosso modo, traz de volta a possibilidade da escola/instituição especial, representando um retrocesso enorme frente às conquistas históricas tão árduas da luta por direitos da pessoa com deficiência! (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Mais à frente comentaremos sobre a luta para barrar esse decreto, que foi suspenso alguns meses depois pelo STF.

Neste caminho, impossível descolar as determinações do âmbito político-econômico-social em relação à Educação, de qualquer estudo acadêmico que façamos na área da escolarização do aluno com deficiência.

Conhecer estas determinações é fundamental para se compreender a Realidade Objetiva em sua Dimensão Subjetiva (AGUIAR; BOCK, 2016) categoria que nos permite apreender "[...] construções individuais e coletivas, que se imbricam em um processo de mútua constituição [...]", "[...] síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas" (BOCK, GONÇALVES, 2009, p. 143). Por isso, nosso caminho será o da Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar.

Iluminar essa realidade com a categoria teórica da Dimensão Subjetiva é propor uma análise da Formação Docente, apreendendo as contradições que lhe dão movimento, e entendendo-a como um processo que acontece com pessoas que não se formam sozinhas, mas que se constituem umas às outras. Sempre nos ensina Freire que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1981, p.79).

A Dimensão Subjetiva da Inclusão Escolar de alunos com deficiência nos traz a carga reflexiva oriunda da apreensão de saberes no nível individual e coletivo. E o foco crítico e colaborativo expresso nas formações realizadas nesta pesquisa nos traz componentes interessantes para compreendermos esta dimensão. Assim conhecer e reconhecer a riqueza da produção de saberes que acontece nas escolas e se dispor a participar colaborativa e criticamente desta produção é de fundamental importância. É não se ater simplificadamente a descrições do fazer docente e sim, buscar explicações para de fato entender esta realidade. É pensar no devir, nas potencialidades inerentes e, às vezes, latentes desta atividade.

Acredito que minha experiência possa agregar elementos nesta caminhada. Consoante aos mais de vinte anos trabalhando em atividades ligadas à formação de professores, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento do processo de inclusão da criança com deficiência na escola pública, atuando em minha cidade como gestora escolar e membro do Conselho da Pessoa com Deficiência; no Mestrado (concluído em Abril de 2016), pude apreender que, contrariando uma aparente resistência à inclusão e o discurso recorrente da não preparação, os professores pesquisados mostraram movimentos interessantes na busca por transformações. Experienciar essa realidade, encarar alteridades tão diversas das nossas próprias experiências, nos leva à constante reflexão do nosso chão de pesquisa e nosso papel

como pesquisadoras e pesquisadores na constituição da dimensão subjetiva da realidade educacional.

Numa perspectiva histórica e crítica, entender a realidade escolar da inclusão de alunos da educação especial por meio das significações dos professores, é buscar a essência para além da realidade cotidiana. Esse caminho para a concretude vai desvelando significações historicamente constituídas. Vai nos fazendo refletir acerca de quais articulações categoriais lançaremos mão para analisar o movimento da realidade e as determinações várias que a constituem.

Esse movimento é continuadamente tensionado por mediações que o afirmam e o negam ao mesmo tempo, movimento dialético de construção da realidade. Seu desenvolvimento se dá por movimentos de superação: o que ele é já contém a gênese do que não é, da transformação que virá e comporá uma nova forma, diferente, mas com traços históricos do que foi antes. Contradição é uma categoria fundamental quando pretendemos analisar a realidade dos professores tendo por foco a inclusão escolar de alunos com deficiência. É fato notoriamente observado pela maioria dos profissionais de educação que atuam na escola pública brasileira ou que desenvolvem estudos sérios sobre ela, que essa inclusão, na acepção ampla do termo, ainda não acontece da forma como gostaríamos, da forma necessária ao aprendizado satisfatório das crianças com deficiência que passaram a frequentar as salas de aula regulares. A cultura das escolas, muitas vezes arraigada e transferida irrefletidamente, não tem contemplado a contento os objetivos voltados para a inclusão da diversidade no seu contexto. No entanto, nos conforta e nos impulsiona nesta luta, a compreensão dialética de que o fenômeno que vivenciamos contém em seu bojo a gênese de sua negação, a tensão que alimenta sua transformação. Essa é a lógica dialética, fornecedora de contradições, propulsora de mudanças!

Destacamos aqui o Relatório realizado pelo MEC (BRASIL, 2014), que nos traz um estudo feito após a implementação da PNEEPI (BRASIL, 2008). Os resultados apontam para transformações ocorridas nas escolas comuns frente às inovações desta política. Com referência a essas mudanças, “89,14% dos entrevistados perceberam ganhos na vida dos profissionais da educação, dos pais e estudantes” (p. 176). Além destes dados, a pesquisa toda aponta para situações que têm caminhado de forma favorável à inclusão destes alunos e a uma maior compreensão de que a educação é para todos.

Essa pesquisa nos mostra outras dimensões dessa realidade tensionada. Se esta é uma opinião validada, ao menos pelos números apurados, podemos vislumbrar possibilidades mesmo nesta realidade que ainda é significativamente excludente como resultado de décadas de segregação impostas pela legislação anteriormente vigente e por precárias políticas públicas - esse é o corolário dos governos insensíveis e/ou incompetentes e/ou possuídos da “malvadez neoliberal” que perpetraram esta situação de exclusão sem compreender o quão maléfica ela é**.** Especialmente se considerarmos essa exclusão de forma ampliada: estendendo-se para mais de 45 milhões de brasileiros de todas as idades que possuem limitações provisórias ou permanentes de alguma ordem (IBGE, 2010), flagrantemente essa é uma exclusão maléfica para a sociedade como um todo, que não tem se implicado na tarefa de eliminação de barreiras à acessibilidade. O não interesse pela concepção libertadora de escola e a manutenção do status de dominação presente no ideário escolar (MÉSZÁROS, 2008) é uma equação diretamente proporcional à desconsideração da inclusão como um caminho democrático e dialético a ser seguido. Mesmo que o governante despreze a ética do humano (BOFF, 2000), ele precisa ter uma gestão política muito tacanha para não inferir que o desprezo pela formação e desenvolvimento de uma parcela equivalente a um quarto da população do país sabota qualquer plano sério, mesmo no campo da ética do mercado. Temos tido provas e sofrido as consequências dessa tacanhez mal-intencionada que se desdobra em necropolíticas...

Assim, ainda há muitas dificuldades, ainda são muitos os desafios também apontados em minha pesquisa de Mestrado (MAGALHÃES, 2016), que vão desde a incompreensão dos benefícios sociais globais que o processo de inclusão proporciona – havendo sempre lobistas de plantão, argumentações por parte de alguns segmentos para que estudantes com deficiência voltem a ser educados em escolas especiais (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, Instituições Especializadas) – até a precariedade da infraestrutura, falta de materiais didáticos apropriados, número excessivo de alunos por sala de aula, passando, é claro, pela insuficiente formação pedagógica e técnica específica do professor. Isso resulta em problemas importantes em um processo de inclusão, tais como o desconhecimento básico sobre as deficiências, sobre como utilizar-se das redes de apoio, o delineamento de metas e objetivos burocráticos desconsiderando a individualidade de

cada aluno (evidenciado na manutenção do ideal de perfil homogêneo das turmas), o estímulo da competitividade entre os alunos ao invés da colaboração e da solidariedade, formas de avaliação injustas, inapropriadas, etc. Na atual conjuntura temos que considerar um fator que se impõe, a COVID-19 e o necessário isolamento social a que estamos submetidos. Pensemos numa sala de aula de hoje, antes da pandemia: como será a dinâmica desta sala junto a novas regras sanitárias e de distanciamento num possível (mas inadmissível em meio à pandemia) retorno às aulas? Chamam essa nova realidade de “o novo normal”. Poderemos chamar de normalidade? Esse “novo normal” será que contemplará as diferenças, ou essa normalidade contempla apenas os “normais”? O estudo hoje da dimensão subjetiva dos processos de inclusão é inevitavelmente atravessado por estes questionamentos.

1.1- GRUPOS DE PESQUISA: a importância da atuação acadêmica e social

A pesquisa acadêmica tem se aproximado de formas cada vez mais colaborativas das realidades pesquisadas. A Pesquisa em Educação tem buscado mais do que as informações que se enquadrem como dados da pesquisa. Tem buscado formas de intervir em seus campos de pesquisa, de não apenas denunciar, descrever situações, mas de atuar para que processos de mudanças qualitativas se instaurem.

São movimentos que suscitam e impulsionam

> possibilidades para a efetivação de um trabalho educativo de natureza crítica, que considere o contexto histórico dos sujeitos, suas condições objetivas de vida e apropriações culturais, tanto no que se refere aos conhecimentos advindos de suas experiências cotidianas, como também e principalmente, os conhecimentos acadêmicos, filosóficos, artísticos e científicos advindos da escola e que são essenciais para o processo de construção e desenvolvimento humano numa direção multilateral e crítica (VIOTTO FILHO, 2019, p. 3)

O compartilhamento de responsabilidades, da construção de conhecimentos, da busca por explicações e não apenas descrições, têm como objetivo a transformação radical do *status quo*. E por radical, entendemos a busca em nossas raízes humanas do sentido que queremos para nossas realidades escolares. Passa pelo debate coletivo, proporcionando “no âmbito da pesquisa social e humana, a oportunidade de os participantes se transformarem em colaboradores do processo de construção de conhecimentos” (IBIAPINA, 2016, p. 34).

Neste movimento de superação, tão necessário ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa no Brasil, convivemos ainda com pesquisas que não se descolaram de modos de fazer dicotomizantes, que trazem menos do que poderiam a partir da superfície do fenômeno, principalmente no que se refere à dicotomia do par dialético teoria-prática. Não deixam de ser pesquisas qualitativas e não deixam de dar sua contribuição, mas utilizam-se muitas vezes de formas de se fazer pesquisa que promovem limitações entre os papéis dos que realizam a pesquisa e dos que são pesquisados. São qualitativas apenas em contraposição à quantitativa (o que também considero uma falsa questão...); apresentam elementos da realidade, buscando descrever e entender fenômenos, mas deixam de avançar, não apontam perspectivas da transformação.

Mendes, Nunes e Ferreira (2003) já nos alertavam sobre pesquisas que envolvem processos de escolarização de alunos com deficiência que se utilizam em grande parte de procedimentos metodológicos calcados em relatos, observações, estudos de caso. Somando-se a isso um cenário de precariedades que ainda prevalece nesta área, o que temos é a construção de problemas de pesquisa que giram em torno de denúncias a estas falhas. Temos que cuidar para que estes tipos de pesquisa não se limitem a gerar trabalhos denuncistas e criticistas com poucas possibilidades de avanço.

Pesquisas deste tipo trazem informações e denúncias importantes, mas não podem se restringir a apenas ocupar espaços nas prateleiras acadêmicas, reforçando, quase que fechando as fronteiras já estremecidas entre atuação acadêmica e realidade das escolas. Têm, ao contrário, que transcender as demandas que a materialidade lhes mostra. Professores vivem a ladainhar que teoria é uma coisa, prática é outra! Muito dessa afirmação vem de um esforço teórico (e que esforço!) que teima em apartar teoria e prática. Neste esforço, e o vejo muito em trabalhos dentro da temática da Educação Especial-Inclusiva, é comum acharmos construções teóricas sobre como deveria ser a realidade pesquisada. Recorrentemente nos deparamos com “Deveria ter maior comunicação entre sala regular e sala de recursos; professores deveriam ser melhor formados para atuar com alunos com deficiência; a escola deveria ter mais recursos e materiais; a família deveria participar mais” e tantas outras litanias.

A prática acadêmica do apontar o “dever ser” passa longe de uma práxis que aponte para o devir. Busquemos o significado heraclitiano de devir: relaciona-se com

> mudança, transformação; assim como o fogo, eternamente metamorfoseando-se, “evaporando-se”, o que é e o que não é são parte da mesma unidade dialética (CAVALCANTE, 1996). A única coisa permanente é a mudança. Quando falamos em devir, falamos de movimento, de transformação, da noção que o vir a ser pode ser diferente do que é. Mas o devir nas nossas realidades não acontece naturalmente – nada acontece naturalmente, mas intencionalmente. O devir de que falamos na Educação é a transformação que se almeja, que acontece historicamente pela ação de homens e mulheres envolvidos intencionalmente neste processo. O devir se dá no movimento de uma práxis coletiva.

Assim, voltando às pesquisas em que predomina o retratar de um dever ser: quando uma realidade é analisada sob essa lente, os sujeitos não se sentem protagonistas, mas vítimas. Ou seja, não sentem que sua participação é importante e, muita vez, nem relevante, abstendo-se de se envolver a fundo naquilo que é parte significativa de sua vida pessoal e profissional. Revelam, no limite, o senso comum que orbita ao seu redor, com um sentimento de que nada podem fazer diante dessa realidade. Nessas pesquisas, professores não são protagonistas em busca de transformações pela inclusão escolar, mas são vítimas dessa “tal da inclusão”. Meros espectadores. Esta abordagem da realidade desconsidera todas as determinações, os condicionamentos sociais, as mediações que tiveram ou não. A concepção do dever ser é autoritária, aponta as faltas do retrato que tiraram, desconsiderando o devir. É estática, pelo mesmo motivo, desconsiderando as possibilidades do movimento dialético do desenvolvimento. É dicotômica, pois sempre tem uma causa e um efeito, sempre tem um fato e sua consequência, um culpado e sua vítima, buscando respostas causais e imediatas. Corremos o risco, fazendo análises deste nível, de criar histórias unívocas e padronizadas sobre a inclusão escolar, fenômeno que na verdade acontece processualmente de formas diversas em diferentes realidades e constituído por mediações várias.

As conclusões deste tipo de análise dicotômica quase sempre nos remetem à culpabilização do próprio sujeito: o professor deveria ter formação, então o que ele fez a respeito?; a família deveria participar mais da vida escolar, então, por isso o fracasso do estudante; a criança com deficiência não aprende, mas fazer o quê...ela tem essa deficiência...

É uma linha muito tênue esta, invisibilizada e naturalizada pela concepção neoliberal que reifica as relações na Educação. O que se espera neste cenário é um

profissional pronto, preparado, estudantes que aprendam tudo da mesma forma e no mesmo momento: *self made man*. Caso contrário, a culpa recai sobre o próprio sujeito.

Denúncias sobre situações que precisam ser transformadas, sobre faltas e falhas, são muitas nos trabalhos acadêmicos e não deixam de ser parte importante desse processo de conquistas inclusivas. Podem trazer informações muito úteis para embasamento de políticas públicas e de outras pesquisas que têm como proposta algum tipo de intervenção na realidade estudada. No entanto, a prevalência desse excedente de denúncias esvaziadas de uma necessária ação pode trazer riscos de constituir-se em uma dimensão subjetiva de contra-inclusão (Vide tentativa feita pelo governo federal em setembro de 2020 de “reforma” da Política Nacional da Educação Inclusiva, usando de um senso comum confuso e cheio de interesses escusos). Por isso temos que, insistente e continuadamente, como diz Freire (1982), denunciar e anunciar novos caminhos. Achar nas brechas, que são as contradições nas atitudes, nas ações e nos discursos, os anúncios de possibilidades....

E como podemos manejar transformações no nível da pesquisa acadêmica e na forma como ela é feita? E como fazermos isso inaugurando novas pontes entre Universidades e os campos da pesquisa?

1.2 - DA PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE PESQUISA

Utilizando da perspectiva ontológica marxista, entendemos que o sujeito da transformação é coletivo, é social. É na dimensão da particularidade, parte do trio dialético singular-particular-universal que as mudanças podem acontecer, pois não a fazemos sozinhos, singularmente.

Pela experiência que tive ao longo do Doutorado no Programa de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC de São Paulo, percebo a importância acadêmica e social da participação em um grupo de pesquisa e em disciplinas chamadas de Disciplina Projeto. Como bolsista CAPES e depois CNPq, entendo ser primordial o engajamento como aluna em várias atividades da Universidade. Participei como monitora de várias disciplinas, algumas do tipo Projeto, ligadas a grupos de pesquisa. Essa experiência mostra - agora pensando no tema maior deste trabalho que envolve estudos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência – o quão é importante participar de perto da produção de informações e conhecimentos de pesquisas, conhecer os instrumentos e tipos de análise utilizados.

Participar de coletivos de pesquisa nos fortalece e amadurece como pessoas que pesquisam e atuam formando profissionais da Educação.

Um dos grupos dos quais participo, o GADS – Grupo Atividade Docente e Subjetividade – é um grupo de pesquisa da PUCSP que tem ativamente e de maneira militante, trabalhado os desafios do cotidiano escolar, notadamente voltando-se para a formação docente. Coordenado desde 2009 pela professora Wanda Maria Junqueira Aguiar, tem seu caminho pautado no Materialismo Histórico-dialético, método que muito contribui para que o atuar junto aos fenômenos da realidade escolar possam ir além de suas aparências, desnaturalizando-os e buscando sempre sua concretude. As bases teóricas calcadas na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e da Pedagogia Histórico-crítica abrem possibilidades de se realizar esta modalidade de pesquisa, na qual fazemos pesquisa e fazemos formações na escola pública, modalidade esta que vem sendo aprimorada pelo grupo. Pesquisar utilizando como principal instrumento de produção de conhecimento as várias formações realizadas dentro das unidades escolares investigadas, supera em muito o simples ato conhecido como “coleta de dados”. Pesquisar e formar dentro do âmbito crítico a que se propõe o GADS é produzir conhecimentos da realidade, no mesmo processo em que se atua não apenas descrevendo os fenômenos dessa realidade, mas contribuindo colaborativamente para a sua transformação e produção de novas formas de atuar. Enceta na descrição, na apreensão primeira das aparências. Mas sabedores aprioristicamente de que precisamos ir além dessa aparência que os fenômenos nos permitem enxergar de prima, vamos caminhando para a compreensão destes em sua concretude numa matriz explicativa, analítica e revolucionária, haja vista a busca pela transformação das realidades onde atua. Neste caminho crítico e desnaturalizante, muitos questionamentos têm sido elencados por seus participantes – pesquisadoras, pesquisadores e sujeitos participantes da pesquisa. Como superar o pensamento ingênuo de acreditar que apenas a realização de formações numa perspectiva crítica e colaborativa, vai “salvar” a escola e a educação? Por outro lado, como superar a visão pessimista e determinista, da descrença neste trabalho colaborativo junto às escolas e educadores, julgando que este não alterará em nada aquela realidade, negando o movimento que a constitui? Como corresponder às necessidades tão prementes desta comunidade escolar fazendo-a compreender sobre o perigo das respostas prontas?

Questionamentos que vão sendo feitos no movimento da práxis do coletivo de pesquisa, de onde importantes reflexões vão sendo constituídas; discussões teóricas propostas nos encontros da Disciplina Projeto; discussões e apresentações sobre as realizações e as possibilidades de encaminhamento da pesquisa na escola. Todos movimentos importantes, essenciais para o aprofundamento dos pressupostos teórico-metodológicos que nos embasam, possibilitando o planejamento da realização da pesquisa e a organização das informações produzidas ao longo do processo de pesquisar e transformar coletivamente a realidade.

O objetivo geral do GADS é investigar a dimensão subjetiva da realidade escolar focando, especialmente, as significações constituídas pelos professores, gestores, alunos, funcionários, familiares e/ou responsáveis sobre esta realidade e suas relações com o processo de transformação do indivíduo, entendido como um ser mediado pela história e pela cultura. A categoria teórica dimensão subjetiva da realidade aponta para a relação indivíduo-sociedade identificando os aspectos oriundos desta relação que terminam por constituir a própria realidade, entendendo o âmbito do sujeito e da sociedade imbricados e em constante relação dialética de transformação mútua. Segundo Gonçalves e Bock (2009, p.143), “a dimensão subjetiva da realidade estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas”. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo em que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformam-se. O estudo da dimensão subjetiva da realidade escolar se revela como possibilidade de dar visibilidade a particularidades que a caracterizam e que, ao mesmo tempo, revelam nossa sociedade. Estudar a escola é estudar a sociedade, reconhecendo as especificidades que se constituem na própria realidade escolar dada sua reciprocidade com a totalidade social.

Faço parte do subgrupo que pesquisa a Educação na Perspectiva Inclusiva, que tem por objetivo apreender as significações dos professores acerca dos processos de inclusão na escola. A pesquisa em inclusão da pessoa com deficiência tendo como base teórica a Psicologia Sócio-histórica tem mostrado resultados interessantes. As concepções de mundo em constante transformação, de ser humano em movimento e de uma educação, cuja função de humanização é essencial ao desenvolvimento da criança com deficiência, auxiliam no desvelamento da realidade proporcionando análises importantes para impulsionar transformações no ambiente escolar.

A partir da Psicologia Sócio-histórica é possível afirmar que o indivíduo nasce com as potencialidades para se humanizar, porém o seu desenvolvimento se dá na atividade de apropriação da cultura historicamente acumulada, ou seja, nas relações humanas. E a escolarização assume papel preponderante nesse processo.

Consideramos que a inclusão de alunos com deficiência é uma questão que ainda representa muitos desafios para a escola. Contradições, portanto, nos colocam questões, tais como: a dependência de laudos para legitimar as decisões da escola no processo ensino-aprendizagem; as implicações da reprovação no processo de formação do aluno; a falta de formação continuada dos professores no processo de atuação com os alunos com deficiência.

Destaca-se que o referido grupo tem suas atividades articuladas a um projeto PROCAD/CAPES (EDITAL 071/2013) em que participam as seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN e Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Para atendermos a este objetivo geral, temos como foco principal a realização de uma pesquisa intitulada “A Dimensão Subjetiva dos Processos Educacionais”, em que todas as pessoas que integram o Grupo Atividade Docente e Subjetividade - GADS (mestrados, doutorados, pós-doutorados, iniciação científica) participam. Além desta investigação que une todos e todas participantes, do GADS e das outras Universidades envolvidas no PROCAD, cada um dos pesquisadores e das pesquisadoras do grupo tem sua pesquisa individual. Tais pesquisas guardam suas peculiaridades e têm seus objetivos particulares; contudo, seja pelo referencial teórico e metodológico, pela temática próxima ou complementar à pesquisa geral, contribuem para a “pesquisa guarda-chuva”, ou seja, a Dimensão Subjetiva dos Processos Educacionais. Os resultados almejados são o fortalecimento didático e científico dos programas de pós-graduação participantes; a articulação do ensino de graduação com o de pós-graduação nas instituições parceiras e a ampliação e aprofundamento dos estudos produzidos acerca da dimensão subjetiva da realidade escolar.

As Universidades participantes do PROCAD têm uma prerrogativa muito importante para estreitar ainda mais os vínculos entre elas, aprimorando ainda mais os aprofundamentos teórico-metodológicos em comum. São dois os encontros anuais sediados cada vez em uma cidade, chamados de “missões”. Brincadeiras à parte, esse é o nome dado institucionalmente para justificar as idas de professores e alunos

às cidades das universidades que fazem parte do programa, quando toda uma programação é feita: cursos, palestras, apresentações de pesquisas dos grupos, dentre outras atividades. São momentos em que podemos aproximar nossas pesquisas, organizar livros e apresentações coletivas em congressos. Essas missões também são oportunizadas por este programa da CAPES de forma individual às pessoas que frequentam os programas de doutorado e mestrado das universidades integrantes, permitindo que fiquem por no mínimo um mês e no máximo seis em atividades chamadas de Estágio Sanduíche na universidade escolhida. Essa foi uma mediação que muito enriqueceu meu doutorado. Foi uma imersão cultural-acadêmica – de setembro a dezembro de 2018 - que me possibilitou participar intensamente de diversificadas atividades, tanto junto à UFAL, como fora, ministrando aulas, palestras em universidades de Maceió e de Garanhuns e palestras de formação para a Secretaria de Educação de Maceió. Minhas atividades estavam ligadas às atividades do grupo de pesquisa da Professora Neiza Fumes, do programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Tive a oportunidade de participar das reuniões, formações e discussões do NEEDI (Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade) grupo que pesquisa a prática da inclusão e sua efetivação nos diversos níveis da educação. Estudando os diversos tipos de deficiências e participando do grupo orientandos envolvidos no desenvolvimento de processos inclusivos de respeito à diversidade, discute temáticas acerca da formação de professores, prática pedagógica inclusiva, interações na escola inclusiva, inclusão no ensino superior, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), tecnologias assistivas, avaliação, políticas públicas. Também pude conhecer e participar de várias ações do NAC, Núcleo de Acessibilidade da UFAL, coordenado pela professora Neiza Fumes. Toda essa vivência em um grupos que atuam com a temática da inclusão possibilitou-me outras concepções sobre o assunto. Interessante poder participar de várias frentes de formação em uma região totalmente diferente do eixo sul-sudeste e perceber que as dificuldades são muito parecidas. Presenciei formações para professores da educação básica que eram de cunho eminentemente biológico, com uma abordagem sobre a Educação Especial-Inclusiva a partir do diagnóstico da deficiência; mas também participei de discussões no grupo de pesquisa e no NAC que me trouxeram reflexões importantes para este trabalho. Nesta esteira de inquietação o NEEDI segue investigando, realizando discussões, encontros, *lives* em tempos de pandemia, reafirmando a importância das produções e trocas de experiências nos grupos de pesquisa.

Destaco, assim, a importância do vínculo Universidade-Escola, que se fortalece no tripé ensino-pesquisa-extensão, essencial para produção coletiva de conhecimento nos campos de realização das pesquisas acadêmicas. Dessa forma elenquei aqui alguns grupos de pesquisa, dentre tantos, que têm dedicado suas investigações aos temas que abrangem a Educação Especial-Inclusiva, assim como grupos que atuam de forma colaborativa, interventiva, participativa, que envidam esforços em construir pontes entre as instituições de ensino superior e as escolas onde realizam suas pesquisas, trazendo contribuições e desvelações da realidade importantes para esta caminhada.

José Geraldo Bueno ao longo de suas pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa do Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUCSP, tem mostrado sua preocupação com processos de escolarização de alunos com deficiência, processos de inclusão e exclusão que têm uma marca forte de seletividade social, o que ressalta mais o impedimento dos "membros das camadas populares de atingirem níveis mais elevados de escolarização do que uma ampliação efetiva de oportunidades educacionais" (BUENO, 2012, p. 108).

Essa seleção cala mais fundo quando associada a alguma deficiência, daí a importância, segundo Bueno, de serem estudadas as trajetórias destes alunos, as práticas escolares desenvolvidas neste propósito e as políticas educacionais deste segmento.

> [...] é o diálogo incessante entre diferentes aportes que poderá ampliar a nossa compreensão sobre a relação entre os processos de escolarização na sociedade atual, marcado por diferentes expressões do fracasso escolar e, dentro dela, a escolarização dos deficientes, e que, devido à sua complexidade, exige investigações distintas, com base em campos e correntes teóricas diversificadas (BUENO, 2013, p.131)

Tendo como líder a professora Mitsuko Antunes, o grupo de pesquisa Educação e Psicologia: fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos e implicações para as práticas inclusivas, da PUC de São Paulo, tem uma árdua missão, qual seja, identificar e compreender as contradições inerentes às interpretações históricas sobre a Educação Especial/Inclusiva, difundidas nos capítulos históricos de trabalhos acadêmicos. Este grupo, recém-criado, do qual sou integrante, tem desenvolvido sua pesquisa "guarda-chuva" por meio de uma revisão integrativa que

vai sendo realizada por estudantes de mestrado e doutorado matriculados em uma disciplina projeto. Em apresentação na X Mostra do PED – PUCSP:

> Os resultados produzidos mostram que há uma reiteração das interpretações, principalmente em relação à educação especial de natureza crítica[4], sem considerar as contradições inerentes a esse processo, não explicitando as origens da educação de crianças com deficiência no Brasil, particularmente pelas contribuições de Ulysses Pernambucano e Helena Antipoff, iniciativas estas que defenderam que a assistência a essas crianças deveria ser de ordem educacional/escolar [...] (PALHUZI, CARVALHO, LEITE, MAGALHÃES, ANTUNES, SANTOS, 2019, p. 54)

Enicéia Mendes, professora da UFSCAR, coordenadora do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (FOREESP), e do programa de extensão sobre “Formação Continuada em Educação Especial”, entende que impulsionar os estudos na área da Educação Especial contribui com o desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas, fazendo com que os sistemas educacionais se aprimorem no acesso e permanência deste público-alvo. Compreendem e nomeiam seus estudos como Educação Especial, que acontece sempre numa perspectiva inclusiva em conjunto com o todo escolar, entendendo esta

> [...]como uma área de conhecimento, que busca desenvolver teorias, práticas e políticas com vistas a atender às necessidades educacionais especiais diferenciadas de uma parcela da população que não aprende se for sujeita apenas às oportunidades regulares oferecidas pela cultura (MENDES, 2012, p.157)

Este grupo vem ressaltando desde estudos feitos em 2003 (MENDES, NUNES, FERREIRA, 2003) a importância de metodologias de pesquisa que sejam de cunho participativo/colaborativo e menos descritivas, reforçando estratégias de produção práxica de conhecimentos no interior das escolas, abertas para práticas do tipo coensino ou ensino colaborativo (BUSS, GIACOMAZZO, 2019; VILARONGA, MENDES, 2017), consultorias colaborativas (DOUNIS, FUMES, 2016; CALHEIROS, MENDES, 2016) que promovem redes de apoio e parcerias com os profissionais da própria escola e de fora dela.

Mônica Kassar professora da UFMS tem estudado a linha Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação. Enfatiza a História e a Política como campos

[4] A palavra crítica aqui deve ser entendida no sentido de criticismo.

importantes relacionando fenômenos e sujeitos dentro do referencial do Materialismo-histórico (JESUS, BAPTISTA, 2012)

> [...] as características gerais da educação brasileira nos impedem de distinguir quais problemas escolares são decorrentes da especificidade dos alunos com deficiências, portanto, questões – de fato – da educação especial, e quais seriam constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos (KASSAR, 2012, p. 844)

Maria Teresa Mantoan, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da UNICAMP, tem atuação histórica na luta pela inclusão escolar, e, recentemente tem reafirmado esta luta frente aos ataques que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) tem sofrido, ameaçada de mudanças radicais, por pressões em prol da reabertura da possibilidade institucionalização da pessoa com deficiência. Em uma grande pesquisa feita cinco anos após a implementação da PNEEPI, os resultados mostraram avanços, não apenas numéricos, mas em relação a opiniões favoráveis à inclusão e compreensão de que a escola é para todos.

> No que diz respeito à análise dos discursos sobre as Percepções e Posições dos Sujeitos sobre a Inclusão Escolar, 81,18% dos entrevistados respondem que indicariam aos pais de crianças com deficiência a matrícula na escola comum (MANTOAN, 2015, p. 36).

Biancha Angelucci, na USP faz parte do grupo de pesquisa Políticas de Educação Especial, coordenando a linha Educação Especial - táticas de resistência à produção de um não lugar para as diferenças na escola. Tem feito aprofundamentos interessantes a respeito da presença do discurso de dominação da medicalização e patologização dentro do âmbito educacional. Partindo desta denúncia, e, na esteira da Convenção Internacional da ONU em direção a uma concepção de inclusão biopsicossocial fala sobre a necessidade de entendermos a deficiência como uma diferença funcional. Explicita a concepção biologizante e medicalizante sobre a deficiência: “o olhar sobre as pessoas com deficiência como expressão da anormalidade que, ora deve ser curada ou minimizada, ora deve ser tolerada, mediante domínio de dispositivos interacionais” (ANGELUCCI, 2014, p. 120).

Professor na UNESP de Presidente Prudente e à frente do Laboratório de Atividades Recreativas e Ludo-pedagógicas (LAR) e do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar (GEIPEE), Irineu Aliprando Tuim Viotto

Filho traz exemplos de processos de transformação nas escolas onde pesquisas deste grupo são realizadas.

> Segundo Viotto Filho (2018), a pesquisa-intervenção-formativa não se limita a proposições pontuais de transformação da realidade, como a pesquisa-ação, mas avança e configura-se como um processo grupal de pesquisa, o qual deve ser construído coletivamente e a longo prazo. Para o autor, quando realizado na escola, deve considerar as relações sociais no seu movimento contraditório e efetivado por múltiplas determinações (FELIX, VIOTTO FILHO, 2019, p. 10).

O engajamento necessário que abre possibilidades de transformação vem acompanhado da compreensão de que a emancipação humana deve ser o horizonte e processo almejado. Sem essa perspectiva a atuação nas realidades pesquisadas corre riscos de ficar na pseudoconcreticidade da transformação, cumprindo mero papel de verniz desta aparência. Nessa jusante, pesquisas do tipo colaborativa, interventiva, formativa – desde que conscientes de seu papel na escola – têm preenchido de diferentes formas hiatos da formação docente.

Esse caminhar da pesquisa possibilita e estimula a produção coletiva de conhecimentos, práxis que se desenvolve desta postura colaborativa, crítica, criadora. A constituição de uma práxis científica junto à realidade pesquisada pressupõe reflexões sobre as experiências vividas, sobre práticas pedagógicas historicamente condicionadas, produção de conhecimento a partir deste movimento de reflexão crítica. Quando falamos em práxis científica buscamos a quebra da suposta dicotomia entre teoria e prática, da dicotomia e afastamento existentes entre conhecimento acadêmico e prática escolar. De forma dialógica e dialética podemos vislumbrar acessos para além da interpretação das realidades, questionando-a e afirmando-a como possibilidade de transformação.

Os grupos aqui elencados constituem parte da totalidade dos grupos de pesquisa que atuam na Educação, e são exemplos de que produção acadêmica e luta por conquistas numa área tão precarizada devem caminhar juntas. Compreender e defender esta luta é indispensável para que iniciemos este estudo, cada vez mais imbuídos do necessário espírito militante em defesa da inclusão escolar.

2- O QUE PRETENDEMOS COM ESTA PESQUISA?

Nessa conjuntura, as contradições que se estabelecem são os sinais que nos empolgam rumo à necessidade de agir.

> Quem diz contradições diz também problemas a solucionar, dificuldades, obstáculos – portanto, luta e ação – mas, outrossim, possibilidades de vitória, de passo a frente, de progresso. Por conseguinte, o marxismo evita o pessimismo definitivo, bem como o otimismo fácil (LEFEBVRE, 1963, p. 13).

Assim, em meio a contradições, pretendemos apreender a Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar, tendo como meios de ação os movimentos de pesquisar e formar realizados na escola onde aconteceu a produção de informações.

Este estudo, tendo como foco a inclusão escolar da pessoa com deficiência, almeja pensar alternativas para a produção do conhecimento nesta área, ao mesmo tempo em que a pesquisa vai se realizando na produção de informações que acontecem no movimento da escola e de seus participantes. Aqui também está presente a produção de novas metodologias, novas estratégias de fazer pesquisa, tendo em vista que isto é papel mesmo da pesquisa, que além de produzir conhecimentos específicos sobre o tema em foco, produz possibilidades de pesquisa. Compreender a concepção de ser humano está longe do estudo de sua atividade na forma fossilizada, mas, sim, no estudo de seu movimento (AGUIAR; DAVIS, 2010).

Partimos de algumas concepções que alicerçam nossa tese. A concepção de ser humano em movimento que transforma seu entorno ao mesmo tempo em que se transforma nesse movimento dialético; a concepção de educação que tem como ponto de partida a realidade da diversidade, a compreensão de que a escola deve ser para todos. A presença do aluno com deficiência e tudo que ela requer para que se efetive essa escolarização não é mera liberalidade ou exceção. É questão de humanização! O acesso à educação é o próprio acesso à humanização, à possibilidade de aquisição da herança cultural da humanidade. Quanto às diferenças, estas são questões que nos constituem como seres humanos. Inerentes a cada pessoa, às diferentes necessidades – educacionais, dentre outras - devem ser contempladas, porque humanas! A escola é uma das mediações essenciais, que na constituição do ser social, é uma das pontes entre o ser singular e o universal.

É no desenvolvimento de diferentes ferramentas culturais que a inclusão escolar encontra possibilidades. Como nos traz Vigotski (1997), se há uma

compensação para a deficiência, é no âmbito cultural e social que ela pode acontecer, viabilizando o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Sempre refletindo criticamente sobre os processos inclusivos na escola, essa é a Tese que aqui se afiança:

Focando no desenvolvimento humano integral, e, considerando que a formação (inicial e continuada) dos professores voltada para a inclusão de pessoas com deficiência ainda continua na periferia da formação docente, pesquisas do tipo formativa, crítica e colaborativa, visando a produção coletiva de conhecimentos na área da educação inclusiva, podem contribuir com a provocação necessária para a criação dos caminhos que levam à emancipação humana e profissional dos envolvidos, possibilitando condições de construção de microcosmos de transformação.

A categoria Dimensão Subjetiva da Realidade (BOCK, GONÇALVES, 2009; FURTADO, 2011), como uma construção teórica, uma categoria síntese que articula as significações da realidade que se pesquisa, auxilia na apreensão da complexa realidade da inclusão escolar. Com ela buscamos explicações para os Questionamentos desta pesquisa, ao mesmo tempo em que é ela também parte deste questionamento: como se constitui a dimensão subjetiva da inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação?[5]

Assim, entendemos como Objetivo Geral apreender a Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar a partir das formações realizadas junto a um grupo de professoras e professores do Ensino Fundamental de uma escola pública da capital paulista. O objetivo é apreender esta dimensão da realidade, que vai além das significações dos sujeitos, envolvendo determinações que as constituem: políticas públicas, política local, gestão da escola, leis, famílias, subjetividade, experiências e o próprio estágio atual da educação sobre o conhecimento referente aos processos inclusivos. E também como tudo se imbrica em meio a uma pandemia.

Para isto, na escola escolhida para se fazer a pesquisa, realizamos formações críticas e colaborativas. Este caráter das formações foram essenciais para aprimorar o próprio processo de pesquisa, exercitando o movimento intencional de trans-formar. Daí se desdobram nossos Objetivos Específicos: apreender as significações sobre

[5] O próprio nome que desponta como um modo peculiar de se fazer pesquisa já nos traz pistas da sua intencionalidade. Esta explicação será abordada com maior propriedade nas Partes II, III e IV desta tese.

pessoa com deficiência e sobre educação inclusiva que professoras participantes da pesquisa possuem; apreender as significações que as participantes da pesquisa atribuem à sua atuação em relação à inclusão dos estudantes com deficiência daquela escola; compreender os possíveis movimentos da práxis gerada por este processo formativo de base realizado na pesquisa, que teve a Educação Especial-Inclusiva como temática geral e a questão da inclusão escolar e suas implicações.

A pretensão e intenção desta pesquisa foi compreender os processos de inclusão escolar como parte do processo da práxis docente, e, considerando que esta é historicamente condicionada e determinada, compreender as implicações deste movimento ao longo dos encontros propostos durante a pesquisa-trans-formação.

3- AS DETERMINAÇÕES DESTA TESE

[...] O que passou não conta?, indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando.
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho [...]

Thiago de Mello

Alguns recados aos leitores fazem-se necessários, com o intuito de reforçar minha opinião e o porquê de usar certas expressões ou formas de fazer explicações nesta tese. Estes pontos, que acredito importantes, pontuam a forma como esta pesquisa caminha apreendendo a realidade.

Nos próximos itens, em concordância com o conceito de prolegômenos, ou seja, coisas que devem ser ditas antes da leitura desta tese, trazemos as principais determinações que marcam a forma de ser destes escritos, tentando mostrar introdutoriamente a que vieram.

3.1- MÉTODO DIALÉTICO DE INVESTIGAÇÃO E DE EXPOSIÇÃO: a saturação de determinações

A realidade concreta é o que nos guia na investigação; nos pautamos na materialidade, pois partimos do concreto empírico e vamos por um caminho que passa pelo movimento de apreensão e abstração do pensamento para podermos voltar ao concreto, agora pensado. Analisar uma realidade está longe de ser algo automático, atomista, maniqueísta; não é apenas uma descrição, também não parte do especulativismo idealista. Este movimento de teorização, de utilização de categorias teórico-metodológicas que nos auxiliam nesta abordagem ao real conduz a investigações que seguem o movimento dialético da realidade, que entendem essa análise como processo.

> [...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto (SAVIANI, 2013, p. 4).

Quem não está familiarizado com este caminho pode ter a impressão de que ele é repetitivo. No entanto, são as inúmeras saturações que fazemos sobre as múltiplas determinações da realidade estudada que o faz ser assim. Na medida em que agregamos informações e conhecimentos sobre a realidade estudada, vamos saturando nossa abordagem com mais determinações, caminhando neste movimento de aprofundamento sobre esta realidade. Desta forma podemos sempre retornar ao

nosso questionamento ao real cada vez mais imbuídos das determinações que o constituem. O investigador é quem avalia o momento da saturação de cada uma das investigações que compõem a pesquisa, ou seja, o momento em que foram prospectadas informações suficientes para sustentar cada objetivo almejado. Isto não significa que esta é uma avaliação absoluta ou definitiva: outro investigador poderia determinar outro momento de saturação e também o mesmo investigador pode retornar à prospecção de algum objetivo específico caso considere necessário.

> A investigação, ou o método de investigação (Forschungsmethode), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (Darstellungsmethode), não é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto (CHAGAS, 2011, p. 57)

Imprescindível considerarmos a relação parte-todo em qualquer realidade pesquisada. Assim, consideramos a totalidade como um complexo de complexos, e, a partir dela podemos continuadamente estabelecer nexos causais da parte que estudamos com outras partes componentes da realidade. Trabalho quase arqueológico, são inúmeros movimentos de garimpo desta realidade, de busca e aprofundamento em suas camadas. Somente nesta saturação é que vamos amadurecendo e fortalecendo nosso conhecimento sobre o que estudamos, vamos entendendo suas mediações, sua história, e seu devir. Esse caminho não pode ser suprimido, não pode ser escondido. A forma de investigação, de conhecimento da realidade, caminha junto à forma de exposição, mas, para que esta pesquisa seja mais bem compreendida, é necessário um método de exposição que contemple de maneira sistemática e ao mesmo tempo crítica o processo estudado. Esta organização crítica se faz necessária e deve ser intencionalmente construída para que não caiamos em esparrelas da lógica formal, que na aparência pode trazer a noção de uma boniteza acadêmica na sistematização das informações, mas na essência superficializa a investigação, reduz o conhecimento a tipos básicos que cabem em caixinhas.

Na estruturação do texto desta tese de doutorado sempre que necessário alguns temas serão ressignificados com outras lentes, o que necessariamente não significa uma mudança de opinião, mas um mirante diferente da investigação. Vigotski

e Marx se utilizam das ressignificações de temas para ampliar as possibilidades de compreensão, na perspectiva do método dialético.

> Vale dizer, é preciso um esforço intelectual de investigação, de apropriação do conteúdo, de apreensão do movimento interno, efetivo, do real, e de exposição, de expressão ideal desse conteúdo, para livrar-se do "envoltório místico", da "crosta idealista", extraindo o núcleo, o "caroço racional" de dentro das coisas, pois, afinal de contas, "a pérola não sai sozinha da ostra" (CHAGAS, 2011, p. 57).

Desta maneira intentamos uma forma de organização que seja coerente com as concepções do método – dialeticamente organizada!

Diante desta pretensão, os procedimentos de estruturação deste texto são coerentes com alguns propósitos. Discutir as determinações e articulações de categorias que compõem a massa argumentativa que vão explicar a tese que se defende no movimento do processo dessa pesquisa (Cap. 2 da Parte I). Ao expressar essa discussão é também responsabilidade do pesquisador compromissado com a transformação fazê-la de maneira que pessoas de diversificadas formações o possa compreender. A partir dessas discussões evidenciamos mediações constitutivas essenciais para a pesquisa, num movimento de continuada teorização a partir destas análises.

O texto foi estruturado de maneira a que, desde o início, já não houvesse explicações definitivas, isoladas, sobre os temas que iriam aparecendo, como se não tivessem relação com o resto e/ou fossem ocorrendo linearmente como que em uma sucessão de eventos. Ao contrário, pretendi já desde o início apresentar os temas imbricados, entrelaçados uns nos outros de maneira a que vários deles ajudassem a explicar cada um. Temas que serão tratados adiante na tese já aparecem antes para desvelar ou compor uma explicação sobre um outro e, quando chegar a hora de explicar pormenorizadamente estes temas, outros temas que já foram explicados e alguns que ainda virão a ser, se juntarão para auxiliar na empreitada. Assim trabalha Marx ao longo de todo texto de "O Capital" (NETTO, 2011).

Vale lembrar, contudo, que "O Capital" não é um panfleto para ser divulgado massivamente visando estimular a classe proletária rumo à revolução socialista – este foi o papel do Manifesto Comunista. "O Capital" é uma obra científica de explicação das determinações da sociedade burguesa por meio da crítica da economia política do modo capitalista de produção. É de difícil leitura pela complexidade deste seu

objetivo e visa explicitar para os trabalhadores que já têm a consciência de classe para si como a sociedade capitalista é constituída e como superá-la.

Isto posto, a presente tese, como outras que estão sendo estruturadas em nosso grupo de pesquisa sob o arcabouço teórico-metodológico imanente da Pesquisa-Trans-Formação, tem a intenção de seguir os passos materialista histórico-dialéticos na pretensão de compreender processos escolares de inclusão, bem como, por meio de diferentes estratégias de pesquisa-formação contribuir com a constituição de mediações importantes à transformação dessa realidade.

3.2- A FORMA DE EXPOSIÇÃO DESTA TESE

Parte I – Prolegômenos

Parte II – Arcabouço Teórico-metodológico

Parte III – Sobre a pesquisa que fazemos

Parte IV – Sínteses da pesquisa

Nos Prolegômenos, Parte I da tese, a própria definição do termo já antecipa a intenção do capítulo: informações que devem ser ditas antes da leitura do texto, para deixar claro a que viemos. O porquê de se escrever uma tese, a fonte dos questionamentos que suscitaram esta tese e as perspectivas sobre a constituição de uma práxis científica advinda da produção coletiva de conhecimentos entre a comunidade escolar e pesquisadoras e pesquisadores acadêmicos.

Na perspectiva materialista histórico-dialética explicamos a importância de compreendermos a tensão dialética existente na realidade e expressa em termos que devem ser concebidos como pares dialéticos. Se a dimensão do outro, a dimensão ética, é nosso devir na Educação Especial-Inclusiva, achamos importante que a coerência ética esteja presente em nossa escrita, vedando termos historicamente carregados de significações discriminatórias e preconceituosas. A relação desta pesquisa com minha trajetória confere a autoridade necessária na escrita deste trabalho, nunca apartando a teoria da prática, trazendo em todos os capítulos – e não apenas no capítulo de análise – as falas das participantes da pesquisa.

Na Parte II encontra-se o arcabouço teórico-metodológico que embasa esta tese. A tensão entre o componente teórico e o metodológico faz deles um par dialético cujos elementos não se separam, um sempre interagindo e modificando o outro. Dessa forma as explicações sobre nossa base na Psicologia Sócio-histórica - sobre o método Materialista Histórico-dialético e sobre as categorias utilizadas - caminham

juntas à nossa perspectiva acerca da deficiência, sobre as significações da palavra, nossa unidade de análise. Isso nos leva a considerações sobre o que as significações historicamente constituídas das terminologias usadas nos contam sobre a história da pessoa com deficiência e sobre o capacitismo estruturado socialmente. Sempre na perspectiva ontológica da constituição social do ser falamos sobre nossa concepção de escola e sobre formação de professores. Tudo desemboca, se justifica e se apoia no tipo de pesquisa que utilizamos – a Pesquisa-Trans-Formação, como uma forma de pesquisar que possibilita processos de transformação, na busca por uma formação docente anticapacitista.

Na parte III é feita uma narrativa de todo o processo vivido ao longo dos encontros realizados com as participantes da pesquisa. Este momento relata a conjuntura em que aconteceram os encontros, que se deram antes e durante a pandemia: os procedimentos de produção de informação e conhecimento, o clima em que aconteciam e o processo formativo-transformativo da pesquisa. Na parte IV entramos na análise propriamente dita, na produção de sínteses sobre a realidade estudada, com base nos Núcleos de Significação. Por último, à guisa de conclusão, mas sem concluir definitivamente, fechamos com uma síntese provisória deste momento da pesquisa.

Essa estrutura, em constante processo de transformação no imbricamento com as formações que foram sendo realizadas, possibilitou interessantes análises acerca dos processos de inclusão e a formação docente nesta área, sínteses provisórias importantes que compõem a dimensão subjetiva desta realidade**.**

3.3- A IMPORTÂNCIA DOS PARES DIALÉTICOS NA EXPLICAÇÃO DOS FENÔMENOS

Pesquisar uma realidade e apreender sua totalidade nos leva a compreender as relações dialéticas que se vão estabelecendo entre os fenômenos desta totalidade. O caminho dialético para se apreender a categoria totalidade é o único que vai garantir a rigorosidade científica nesta análise. Kosik (1976) nos lembra:

> [...] a categoria da totalidade atingiu no Séc. XX uma ampla ressonância e notoriedade, mas ao mesmo tempo se viu continuamente exposta ao perigo de ser entendida unilateralmente ou de se transformar francamente no seu oposto, isto é, de deixar de ser um conceito dialético (KOSIK, 1976, p. 42).

Neste caminho de investigação junto à dialética materialista, em que nos apropriamos das determinações desta realidade, neste “desdobramento da coisa por intermédio das antíteses” (KOSIK, 1976, p. 39), vamos elaborando e reelaborando explicitações.

> A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (KOSIK, 1976, p. 39).

Nesta seara, vamos criando necessidades de explicações dialéticas do fenômeno, as quais muitas vezes ficam reducionistas se utilizamos apenas uma única palavra e seu significado isoladamente. É essencial que lancemos mão de pares dialéticos para que os fenômenos sejam tensionados por significações que melhor contribuam para suas explicações. Além disso, têm função de confrontar uma lógica formal, tão sedimentada em formas dicotômicas de compreensão da realidade, que forçosamente apartam significados que na realidade se articulam dialeticamente. Nesse caminho de constituição mútua cada polo dos pares dialéticos constitui e complementa o outro, numa tensão dialética que os tornam inseparáveis. Coisas diferentes, um não é o outro, tendo suas individualidades, e, em outros contextos podem ser usados separadamente; mas, no momento que estão juntos, estabelecem relações de mediação em que um não acontece sem o outro!

Ao longo de todo este trabalho muitos são os pares dialéticos que vão se fazendo necessários para explicações específicas. Alguns já consagrados e amplamente utilizados na teoria Sócio-histórica (esse, inclusive, já é um exemplo), como subjetivação-objetivação, ensino-aprendizagem, pensamento-palavra, materialismo histórico-dialético... Outros são intencionalmente constituídos, trazidos pelas informações que a materialidade carrega e vai nos mostrando nos movimentos de análise.

Educação Especial-Inclusiva é um destes exemplos, um termo que vem sendo cunhado ao longo das discussões do grupo de pesquisa já citado, Educação e Psicologia: fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos e implicações para as práticas inclusivas. A Educação Especial surge como modalidade de Educação que percorre toda a escolarização, incluída, após muita luta, na LDB de 1996, art. 58 (BRASIL, 1996). Anteriormente a esta conquista e mesmo após (*e até hoje...*) o evento da Educação Especial no Brasil – como modalidade de ensino, como

área do conhecimento e campo de atuação profissional - sempre aconteceu de formas pouco ou quase nada interativas com a Educação Regular. Somente após a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), podemos falar de uma Educação que se pretende inclusiva. E é esse o embate constante que temos se queremos construir uma formação docente coerente com as realidades. Assim, para explicar esse devir dialético que buscamos, falamos em Educação Especial-Inclusiva como um par dialético em que a modalidade Especial deve estar sempre em interação, em constante movimento de troca de informações e atuando em conjunto com a Educação Regular, sempre em colaboração, nunca em dicotomia. A Educação Especial tem seu rito, tem seus atendimentos especializados em seus horários de contraturno e a Educação Regular acontece nas salas numa perspectiva Inclusiva. A perspectiva inclusiva é o que justamente constitui o "hífen" deste par dialético, é o *link* que priorizamos quando falamos desta Educação, que luta por ser Especial-Inclusiva. Assim, Educação Especial e Educação Regular na perspectiva Inclusiva configuram-se como polos em constante tensão existencial.

Pesquisa-Trans-Formação, termo que está sendo cunhado ao longo das reflexões do nosso grupo de pesquisa, é o que mais se adequa à intencionalidade e à prática das pesquisas feitas e tem lançado mão da perspectiva marxiana para a formação e transformação de professores. "Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo" (MARX, 1979, p.14).

Nessa concepção marxista a unidade formada por dois elementos que se encontram em um sério relacionamento de mediação constitui uma unidade dialética, contradição que nos impulsiona no movimento continuado de superação no caminho da transformação social. Quando duas palavras são hifenizadas, até gramaticalmente falando, sua composição se torna diferente, consoante com o fenômeno que ela nomeia. Tornam-se unidade, uma só palavra, potencializando as significações que a constituíram. Neste caminho dialético da formação da palavra, a unidade de contrários Pesquisa-Trans-Formação é, portanto, constituída por polos que se referem a elementos diferentes que não mantêm relação de identidade, mas que se articulam, tensionam-se, interferem-se uns aos outros.

Conclamo aqui as pessoas engajadas em melhores explicações da realidade, que, em seus processos de luta por transformações, tensionem a realidade; criem e recriem novos pares dialéticos!

3.4- POR QUE MARX? POR QUE VIGOTSKI?

A primeira das marcas desta pesquisa é sobre a tarefa de revisitar textos marxistas e marxianos[6] para construir as reflexões aqui engendradas. A crítica marxista tem me possibilitado desvelar ideologias presentes no fenômeno da inclusão escolar "- as ideias, valores e sentimentos através dos quais os homens tomam consciência, em diversas épocas, da sociedade em que vivem" (EAGLETON, 1976, p.11).

Esta inspiração nas obras de Marx se fez obrigatória, imposição que a própria realidade da pesquisa me fez, à qual tento cumprir e com muito prazer!

> O marxismo é uma teoria científica das sociedades humanas e da prática de as transformar; num plano bastante mais concreto, o que isso significa é que o relato que o marxismo tem para fornecer é a história das lutas dos homens e mulheres para se libertarem de certas formas de exploração e opressão (EAGLETON, 1976, p.10).

Vigotski é outro autor que tem cadeira cativa nestes escritos. Por sua postura revolucionária na busca por uma psicologia que explicasse os fenômenos de forma não causalista e dicotômica. Por sua crítica a modelos dogmáticos, pragmáticos e manualescos a que a teoria de Marx foi submetida, principalmente no regime de Stalin. Por sua atuação na Pedologia, relacionando Psicologia, Desenvolvimento da criança, Pedagogia e outras áreas do conhecimento com o objetivo de "criar uma ciência específica sobre a criança para orientar professores" (PRESTES, 2010, p. 51). Principalmente por seus estudos sobre a deficiência, inovadores à época, tão atuais ainda hoje, que nos mostram uma concepção não biologizante da deficiência, apontando caminhos sociais e culturais para a compensação desta.

Posto isso, é importante também pontuar que não desenvolvi a lógica que estrutura o texto deste trabalho a partir de uma página em branco, mas me orientei, adaptada à tese que ora defendo e às necessidades que ela suscita, as perspectivas lógicas, tanto de Marx no texto do "O Capital", como de Vigotski no texto "Defectologia", o qual também se fundamenta no método materialista histórico-dialético. Não é possível transplantar estas lógicas que estes dois pensadores estruturaram em suas obras, haja vista que cada obra exigiu de seus autores uma estrutura que fosse coerente com o método, conteúdos e técnicas de pesquisa

[6] Entende-se marxianos quando são textos de autoria do próprio Karl Marx e marxistas quando são de autores que escrevem sobre os textos e a teoria de Marx.

utilizados e também consigo mesmos, seus posicionamentos intelectuais e pessoais. Além disso é inegável a intersecção que há entre os dois. Marx, a despeito do que muitos afirmam, inclui a discussão sobre a subjetividade em sua abordagem à realidade objetiva. Vigotski bebe dessa fonte. O trecho abaixo nos explica isso e, lendo essa explicação não temos dúvida da estreita relação teórico-metodológica existente entre estes autores.

> Marx não compreende a subjetividade como um simples reflexo das determinações da base econômica, como um mero produto do econômico, e sim como um componente inseparável dos processos de formação da vida humana. O seu pensamento não pode ser reduzido a um objetivismo, a um mero determinismo econômico, unilateral, visto que a objetividade é impensável sem uma íntima correspondência com a subjetividade. Não há, para ele, objeto sem sujeito, como não há sujeito sem objeto.
> Nenhum dos polos dessa relação, sujeito e objeto, é posto como um dado *a priori*; eles se constituem na relação. Quer dizer, Marx não considera o indivíduo humano apenas no seu caráter objetivo, determinado, mas em seu processo de autodeterminação. E é nesse processo de autoconstrução que se criam novas formas de objetivação, que possibilitam, por sua vez, novas formas de subjetivação. O que Marx quer mostrar é, na verdade, que a subjetividade não é nem uma instância própria, autônoma, independente, abstrata, nem posta naturalmente, dada imediatamente ao indivíduo, mas construída socialmente, produzida numa dada formação social, num determinado tempo histórico. Em consequência, a sua reflexão sobre a subjetividade não pode deixar de lado, por exemplo, uma análise da sociedade capitalista que a forja (CHAGAS, 2013, p. 65).

Desta forma, visto que este trabalho está eivado de Marx e Vigotski, concluí ser coerente que a estrutura do texto se baseie na lógica utilizada por eles, orientada para as particularidades deste trabalho.

3.5- SOBRE A ÉTICA NA ESCRITA

E nuvens!
Lá no mata-borrão do céu
Chupavam manchas torturadas
Que sufoco!
Louco!
Aldir Blanc; João Bosco

Ainda com o intuito de buscar melhores e mais éticas explicações do real, desafio os leitores deste trabalho aos mesmos desafios que ainda me coloco ao ler e reler estas linhas. Convoco leitoras e leitores ao desafio de achar falhas em relação à uma escrita que busca ser coerente com as diferenças, um linguajar sem marcas sexistas e misóginas. E também sem ranços racistas. Desafio a tirarmos desses escritos vícios visocêntricos e palavras pré-conceituosas equivocadamente utilizadas quando nos referimos às pessoas com deficiência no geral. Este é um caminho que temos que construir nessa intencionalidade coletiva, imprimindo uma atenção maior ao que escrevemos e falamos.

As formas a que nos acostumaram a nos referir sobre muitas coisas na nossa realidade quase nunca foram inclusivas e demandam revisões continuadas e críticas. Vigotski já compreendia a força que o significado da palavra tem. Partia daí para analisar os fenômenos. A historicidade que carrega consigo uma palavra não pode ser desconsiderada. Ela é a síntese de inúmeras e incessantes mediações sociais.

Somos coautores destes significados e, sendo assim, recai sobre nós a responsabilidade da transformação. Fiquemos alertas, pois todos os dias podemos trazer afirmações como as que seguem:

Vamos deixar claro aqui, para não passar em brancas nuvens, que com esta visão social, que compreende a diversidade e entende que todas as lutas estão juntas - a dos deficientes, das raças diferentes, das mulheres, dos que optaram por outras formas de sexualidade não temos a intenção de denegrir outras teorias, mas de trazer um olhar para concepções de homem que se norteiam no ideal da igualdade para todos!

Palavras podem ter coerência textual, mas podem ser dotadas de total incoerência crítica com nossa luta maior entre concepções opressoras de mundo e concepções libertadoras. *Brancas nuvens, todas as lutas estão juntas, deficientes, raças diferentes, optar por uma sexualidade, denegrir, olhar, concepção de homem, norteiam, igualdade para todos*: cada uma destas palavras carrega uma carga racista, sexista, capitalista-hegemônica, visocentrista, capacitista...carregam significações que explicam a realidade por um mirante que tem a missão de marcar posições de privilégio, de hegemonia, superioridades que marcam socialmente as diferenças humanas dando a estas status de desigualdade social. Colocando as lutas todas juntas, num mesmo balaio da diversidade, perde-se a relação da parte com o todo. Nossas lutas não estão misturadas num mesmo balaio da diversidade. Nossas lutas

são partes que compõem a totalidade das diferenças que nos constituem. É importante que cada movimento lute por suas especificidades, sem, no entanto, permanecer isolado da totalidade que o constitui. Todos os grupos oprimidos desta sociedade neoliberal têm sua luta coletiva contra a opressão capitalista, mas interseccionalmente, na totalidade imanente na realidade, sob a batuta da luta de classes!

Meu propósito com essa provocação é chamar atenção para um discurso que seja eticamente correto em relação às pessoas com deficiência. Nesse caminho todas as diferenças que foram historicamente inferiorizadas em nossas formas de expressão devem ter seu merecido destaque e reavaliação de suas significações e das formas que nos são apresentadas simbolicamente e textualmente. O foco é sempre na pessoa e não apenas no “defeito”; e não na cor; e não no sexo; e não na orientação sexual; e não na classe social. E, ao mesmo tempo o foco é em todas essas características, que, como categorias social e historicamente classificadas como subalternas, atravessam os fenômenos e os indivíduos. Assim, todas essas características imbricam-se e potencializam-se numa sociedade que estruturalmente compreende estas diferenças como desigualdades.

> Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais (GOMES, 2005, p. 39).

Em relação a termos sexistas que alijam a participação da própria língua:

> [...] a linguagem é um dos agentes de socialização de gênero mais importantes ao moldar nosso pensamento e transmitir uma discriminação por motivo de sexo (FRANCO, CERVERA, 2006).

Nesta senda, mesmo que contrariando normas fossilizadas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) nos propomos nesta tese, seguindo indicações de alguns coletivos de feministas negras, a buscar formas de não esconder os nomes de autoras por trás de abreviações neutras. O que tem ocorrido é um apagamento histórico, que, somado à hegemonia do gênero masculino em nossa construção textual, nos faz muitas das vezes imaginar que todas as abreviações são do gênero masculino, e, ao lermos um texto nunca sabemos claramente de quem é a citação.

> [...] essa atitude tem sido mais do que uma reinvindicação, é uma prática política voltada para feminilizar e enegrecer a linguagem nos textos produzidos por autoras e autores negros neste novo milênio. Reivindicamos também enegrecer as referências bibliográficas – procedendo de maneira análoga aos textos feministas que reconhecidamente transformaram as regras de citações, ao incluir o primeiro nome das mulheres citadas nos artigos, para fazer frente à certa masculinização das referências bibliográficas, quando apenas os sobrenomes são citados [...] (FIGUEIREDO, 2020, p.8)

Neste movimento anticolonialista, que diz respeito tanto a um "esquecimento" epistemológico de autoras e autores não hegemônicos, não patriarcalistas e não eurocêntricos, intenta-se enaltecer outras produções [7]. Assim, contra este apagamento, para que possamos identificar autoras e autores sem que fiquem escondidos em suas abreviaturas, no capítulo Referências constam por extenso o último sobrenome e o primeiro nome de cada uma das referências bibliográficas.

Um outro tipo de escamoteamento, que acaba gerando escalonamentos no que concerne às pessoas com deficiência, consiste quando ignoramos a existência das limitações biológicas como diferenças inerentes ao humano e acabamos por induzir desigualdades, estigmatizando, impondo classificações por "tipos" de pessoas. Até mesmo em relação aos nossos sentidos, existe uma prática que tem sido denunciada como uma das formas de excluir a importância dos nossos outros sentidos, priorizando apenas uma forma de organização social, a visual. Esta é a prática do visocentrismo, tão naturalizada em nossa expressão falada e textual, refere-se a:

> um modo de conhecer e agir no mundo centrado no sentido da visão e que iguala o "ver" à normalidade, conferindo-lhe um status superior aos demais modos de percepção do mundo, e tornando-o o padrão pelo qual a sociedade se organiza (SILVA, 2019, p. 47)

Coerentes com essas lutas, nesse trabalho propomos a não utilização de termos que historicamente foram construídos para deixar patente a inferioridade de segmentos subalternizados, exotizados, erotizados, escravizados. Termos e expressões que façam alusão ao racismo, xenofobismo, LGBTfobia, sexismo e capacitismo. *Alea jacta est* – o desafio está lançado - e não apenas neste trabalho, um desafio para nossas vidas, de todas as pessoas!

[7] Ângela Figueiredo em seu texto vai além, sugerindo que os nomes das autoras e autores negras e negros sejam negritados para conhecimento e reconhecimento de suas origens, em oposição explícita a mitos de neutralidade na escrita e na pesquisa.

No entanto, palavras escritas não fazem a revolução por si só, nem mesmo a letra da lei tem tal poder.... Mas estas palavras não são neutras e mostram nossa intencionalidade, nossa vontade de fazer por mudanças. As palavras não têm que ser higiênicas; ao contrário, têm que estar sujas da realidade, trazendo nelas as nódoas que não saem tão facilmente, consagradas historicamente – na história feita por homens e mulheres - mas muitas vezes apagadas por alguns tipos de mata-borrão que ainda rondam por aí...

3.6- A AUTORIDADE NA PESQUISA

Esta tese também é coerente com quem a escreve, afinal sou parte participante da realização deste trabalho, que é uma síntese de inúmeras mediações. À medida que desenvolvo este trabalho, e me envolvo com leituras, e revisito as falas das participantes, redimensiono concepções. Do mesmo modo que vou deixando explícito de que nesta pesquisa não há afastamentos ou neutralidades em relação à produção de dados, mas total participação e colaboração, também vejo a necessidade de transgredir a distância e frieza impostas pela escrita acadêmica, arriscando-me a escrever na primeira pessoa do singular na maior parte desta escrita, ou sempre que a escrita nesta pessoa se fizer mais clara que na primeira pessoa do plural. Assim, sobre o não incentivo da “originalidade e competência de um ‘eu’ autor [...] ou um apagamento de qualquer rastro de singularidade no discurso”, trago esta reflexão:

> Por quê? Talvez porque não haja paixão. A razão no estilo cartesiano assegura métodos de pesquisa e, por conseguinte, também de escrita assépticos e tristes. São todos aqueles textos que nossos olhos percorrem por obrigação e que pouco depois esquecemos. São textos que não nos tiram do lugar, que não nos provocam, ou agradam ou desagradam, ou nos trazem alguma ideia ou nos deixam alguma indagação (MACHADO, 2004, p. 147)

A escrita acadêmica nos encaixa em modos de nos expressar que podem nos levar a uma genericidade que corrobora um apagamento da constituição subjetividade-objetividade que o desenvolvimento do trabalho pode possibilitar. Foucault (1992) nos inspira a repensar o exercício da escrita: o movimento da práxis da pesquisa é o momento maior da reflexão autoral; quem escreve vai se encontrando de diferentes formas. É abertura de novos espaços, criação de novos formatos, sem amarras.

> O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um "corpo" [...]. E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (FOUCAULT, 1992, p.133).

Ainda referente à concepção de Foucault sobre a “escrita de si”:

> Outra declaração do pensador é elucidativa do gesto escultural desmedido vetorizado pelos trabalhos da escrita, segundo o qual o que se visa é a dispersão, a rarefação e, então, a elisão subjetivas. Isso porque, no duelo contra o hábito autoral, são as forças de um vir a ser outro, e não só da impessoalidade, que aí emergem (Ó; AQUINO, 2014, p. 209).

Tornar-se autora é um movimento de inquietações, reformulações criativas, que vão permitindo ter autoridade sobre o tema que me arrisco a escrever, e, ainda segundo Foucault, esta autoria não é apenas de uma autora solitária. É uma produção intelectual e social de subjetivações-objetivações de tantas outras autoras e autores partícipes, aberta ao debate/embate não apenas acadêmico, mas social.

Neste movimento que é um constante vir a ser, novas formas de sociabilidade vão se vislumbrando, “uma forma superior de sociabilidade” (VIGOTSKI, 2000, p. 27). A escrita na perspectiva dialética nos provoca a reflexões que apontam para o devir.

3.7 – A DIALÉTICA TEORIA-PRÁTICA, A PRÁXIS

Desde o início desta escrita os atos de pesquisar e de fazer formações sempre estiveram imbricados de tal forma que se torna impossível escrever sem deixar de lembrar a cada momento das falas das participantes da pesquisa-trans-formação. Em cada capítulo da pesquisa estas falas aparecem, não necessariamente como análise formal, mas como testemunhas, tanto do entelhamento entre o arcabouço teórico-metodológico e a realidade, como da origem na realidade da própria necessidade daquele arcabouço teórico-metodológico ser desenvolvido. A produção continuada de conhecimento que vamos empreendendo ao longo deste trabalho é vibrante e ativa, e só o é devido à essa tensão vibrante e ativa que a realidade estudada nos traz a todo momento. E porque não separamos desde o início teoria, prática, técnica, método, também as intervenções feitas por mim nos encontros formativos são parte desta construção e transformação continuadas. Nestas ações dialéticas-dialógicas a

interação e transformação de todos e todas presentes é uma realidade! A teoria que usamos para pensar a prática se modifica no instante em que a prática na realidade também se modifica com a teoria. Este movimento vai nos presenteando com a riqueza de novas reflexões que são suscitadas por provocações advindas das intervenções, contribuindo para ao mesmo tempo apreender e transformar a dimensão subjetiva da realidade expressa nas falas de todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa!

Paulo Freire já nos ensinava que as palavras devem ser imbuídas de ação, para que não sejam condenadas a ser apenas palavras no papel. Essa ação é o movimento suscitado pela reflexão sobre nossa prática, mediado pela teoria. Criamos diferentes práticas, criamos teoria, teorizamos na ação, refletimos na ação e sobre a ação. Nesse processo transformações importantes vão acontecendo, transformo e sou transformada.

Neste movimento práxico a reflexão não tem parada, bem como a busca por diferentes teorias ressurtidas da prática. E porque não se pode separar teoria-prática-reflexões-método-técnicas, ao longo de toda a escrita, são injetadas falas dos encontros da pesquisa. Neste movimento de apreensão e compreensão da realidade, a práxis que vai se desenvolvendo ao longo deste trabalho desde o início promove inferências, que culminarão em importantes sínteses possibilitadas na análise feita com Núcleos de Significação.

3.8- SOBRE A RELAÇÃO COM MINHA TRAJETÓRIA

Tornar-me autora de reflexões acerca da Educação Especial-Inclusiva não aconteceu “do nada”. Aliás, nada acontece do nada, somos produzidos num continuado processo social e dialético de desenvolvimento. No processo em que fui me constituindo profissionalmente o ambiente escolar sempre esteve presente. Com mãe, avó e várias tias professoras, as reuniões em casa se assemelhavam muito com uma sala dos professores. Não, não tenho parentes com alguma deficiência (pelo menos os mais próximos), também fui de uma geração em que a escola não era inclusiva. Longe disso! Nunca em nenhum momento da minha escolarização estudei com algum colega com deficiência, todos deviam estar nas salas especiais ou nas instituições ou, pior ainda, invisibilizados em casa. E se algum irmão ou irmã de colega tivesse alguma deficiência, pouco participava. Mas a atenção às diferenças sempre veio de relatos da minha avó sobre como funcionavam suas classes multisseriadas

na zona rural e pela convivência com minha mãe na escola onde ela atuava, numa periferia em situação de precariedade social extrema em minha cidade. Formada na Faculdade de Direito, meus primeiros trabalhos foram em um escritório de assistência judiciária, *pro bono*. Sempre me deparando com muitas desigualdades, comecei a entender concretamente “O Processo”, importante obra de Kafka. Para minha felicidade, por caminhos indiretos iniciei minha atuação na educação**:** no início dos anos 1990, começo a trabalhar em uma escola social, ou seja, um espaço não formal de educação que desenvolve projetos para pessoas com deficiência e para pessoas em situação de vulnerabilidade. Lá foi minha escola, onde pude dar aulas, fazer formação de professores, tanto internamente, quanto externamente em parceria com escolas municipais e estaduais, sempre na perspectiva inclusiva. Também realizei por meio desta escola inclusiva diferentes ações de formações colaborativas em associações de bairro da cidade e em acampamentos e assentamentos de reforma agrária da região. Este período, anos 2000-2015, foi marcado por muitas conquistas sociais no Brasil. Na importante transição com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008) estava eu sendo inquirida por professores que não compreendiam esta nova realidade. Foram e são ainda momentos de muita luta, muito embate para promover a tal da perspectiva inclusiva nas escolas. Em 2009, quando a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) é incluída como parte de nossa Constituição Federal (BRASIL, 2009), mais mudanças, que ocorrem de direito e bem pouco de fato... Nesse ínterim, já atuando fortemente com formação de professores da rede pública para inclusão escolar, fui convidada a ser presidente do COMDEF (Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência). Enquanto presidente tive que realizar audiência pública na Câmara, organizar uma Conferência Municipal e conhecer bem de perto as tramas e o drama das políticas públicas. Também presenciei um momento muito importante para a luta das pessoas com deficiência (PcD), a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015). Momento de comemoração e de muito trabalho de conscientização sobre estas conquistas. Finalmente um estatuto para este segmento da população, tão invisibilizado. Trabalhamos muito pelo Conselho promovendo reuniões em escolas, comunidades de bairro, Câmara Municipal, dentre outros lugares, trazendo esclarecimentos sobre a LBI. Em meio a essas ações, estava eu terminando o Mestrado Profissional em Educação, fazendo minha pesquisa com grupos de professores acerca de sua formação para inclusão de alunos com

deficiência (MAGALHÃES, 2016). Em decorrência do mestrado inicio uma nova fase na educação, no ensino superior, dando aulas em nível de graduação e pós *lato sensu*. Em 2017, início do presente Doutorado: fase de diferentes experiências acadêmicas em congressos nacionais e internacionais, de intensa atuação acadêmica nas disciplinas e monitorias na PUCSP, ao mesmo tempo intensificando minha atuação como professora no ensino superior na área de Educação Inclusiva. Concomitantemente faço outra graduação, Pedagogia, complementando minha formação em Educação.

Esse trajeto percorrido sempre atuando junto a pessoas engajadas e aguerridas que lutam diuturnamente por um país mais inclusivo me motiva e confirma essa minha opção por estudar e atuar na Educação Especial-Inclusiva. Assim, esta pesquisa de doutorado é visceralmente estruturada por toda essa contradição que a dialética inclusão-exclusão na educação implica!

3.9 - SOBRE O DEVIR DESTA PESQUISA

Ao longo destes anos de pesquisa muitos são os questionamentos que vão surgindo. Com tantas ameaças de desmontes acerca de duras conquistas até agora conseguidas e muitas vezes nem efetivadas ainda... Será que ao término deste trabalho ainda poderemos nos referir a Educação na perspectiva Inclusiva? O futuro incerto da Política Nacional da Educação Especial...O futuro incerto da destinação deste trabalho. As possíveis e prováveis mudanças e incertezas dessas políticas públicas não aplacarão o objetivo militante deste trabalho em relação à escolarização de alunos com deficiência e a necessária formação docente nesta área. Este trabalho corre o risco de ser depositado em um repositório de teses da universidade e por lá ficar catalogado e classificado como não recomendado à sociedade? Não olhar pelo telescópio de Galileu não significa que a realidade não existe, mas que alguns recusam ver o que acham que não deve ser...

Uma observação importante: um fato que tem me deixado profissional e pessoalmente muito feliz nos últimos anos é o de ter sabido do uso de minha dissertação de mestrado “Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I: a voz do professor” em formações de professores de escola pública, do ensino fundamental e médio; em cursos de graduação, do primeiro ao último ano; de pós-graduação, lato e stricto sensu; em formações na Câmara Municipal; em formações/reuniões em associações de bairro, conselhos municipais, movimentos

sociais; em grupos de estudo com pós-graduados stricto-sensu sobre Marx e Vigotski; em formações de empresas de transporte urbano e departamentos da prefeitura municipal; em citações em artigos científicos, dissertações, capítulo de livro; em exposição de palestras; conferências, seminários etc. Atingiu, portanto, em poucos anos, um leque enorme de pessoas com níveis educacionais e interesses os mais diferenciados. Isto justificou ainda mais a minha preocupação (que tive já, com bastante rigorosidade na dissertação de mestrado) com quem vai ler o trabalho, para que possa compreender os conteúdos e suas interrelações, perceba as intenções, saiba como utilizá-lo na sua prática, saiba como e onde se socorrer quando necessário.

É desta forma que não caminho só, e assim, recuso-me a ficar na estante academicista da teoria que não se aplica na prática. Continuarei na luta práxica e dialética, entendo que existem otimismos fáceis, como diz Lefebvre (1963), no entanto prefiro me pautar nas contradições como indícios de possibilidades de transformação! Sei que não estou sozinha, muitos são os que comigo se associam nesta luta por uma escola inclusiva. Seguiremos!

PARTE II: ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta parte, reafirmamos a indecomponibilidade da parte teórica e da parte metodológica de uma pesquisa. Desta forma, sempre refletindo sobre a formação docente para inclusão do aluno com deficiência, importante trazer à baila nossa base na Psicologia Sócio-histórica, tendo como autores de referência Vigotski e Marx e o método que nos conduz nesta investigação, o Materialismo Histórico-dialético. Imbricadamente as categorias que nos auxiliaram são aqui elencadas. Importante também deixarmos claro nosso posicionamento sobre a conjuntura ultra-neoliberal de nossa educação e os desdobramentos para a formação docente e a abordagem ontológica do ser social nesta tese acerca da deficiência e suas implicações na escola e na sociedade.

1- ESTRUTURA E CONJUNTURA EM QUE VIVEMOS: a construção ultraneoliberal da escola pública e o fetichismo da educação

1.1- EXPLICAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO COLETIVA DESTE CAPÍTULO

Desde os primeiros encontros com o grupo de professoras um assunto candente e que sempre atravessava nossas discussões foi sobre a estrutura econômico-político-social do mundo, do país, do estado e município de São Paulo. Temas estatísticos relacionados à desigualdade social, pobreza e concentração de riqueza, a relação entre a política e seus interesses pela educação pública, a perigosa relação público/privado na educação, contradições da escola pública da contemporaneidade, dentre outros. Esta postura crítica das professoras nas formações era sempre muito instigante e sempre demandava estratégias ora para organizar certa linha de raciocínio, ora provocativamente para se criar desconfortos com vistas a que se chegasse a um nível de profundidade maior na discussão empreendida.

Diante disso, com o objetivo de desvelar coletivamente a inter-relação entre a realidade socioeconômica e o processo de inclusão escolar de alunas e alunos com deficiência, sugeri que o grupo tivesse participação neste capítulo. Desenvolver reflexões coletivas acerca da formação ultraneoliberal da escola pública, tema de interesse do grupo, cumpre com nossos objetivos da pesquisa, colaborando na compreensão da práxis que se pretende desenvolver - junto ao movimento da Pesquisa-Trans-Formação. Esta forma de pesquisa colaborativa e democrática demanda diferentes técnicas de produção de informações nas formações realizadas,

no intuito de fomentar, tanto a produção coletiva de conhecimentos, quanto o processo de conscientização para si de todas as professoras do grupo. Organizar coletivamente o tema para a discussão e a escrita compartilhada nos impulsionou a pensar também coletivamente em caminhos diferentes dos já postos, pensar no devir. Neste processo, a assunção da necessidade de formas de auto-organização no interior da escola, de auto-organização para a autoformação torna-se premente.

Assim, os assuntos sobre a estrutura da sociedade, papel do Estado, dentre outros nesta linha foram temas transversais de grande importância para subsidiar os debates ao longo de vários encontros. Foi isso que deu ensejo à realização deste capítulo e nos fez decidir que sua feitura fosse coletiva. Nesta empreitada, as tarefas foram distribuídas: a partir dos assuntos relativos ao tema deste capítulo, que já aflorava nas reuniões - coube a mim realizar a pesquisa inicial sobre os temas e produzir um texto básico para trabalharmos sobre.

Em seguida, este texto foi estudado pelas professoras participantes da pesquisa. No encontro posterior foram esclarecidos pontos mais complexos e debatidos pontos polêmicos ou de interesse imediato para a escola e o processo de inclusão. Após estes debates, na redação final, as professoras plotaram as observações que desejaram, onde desejaram e como desejaram[8]. Trabalharam em conjunto nestas contribuições, que aparecem em forma de texto (logo no início já temos um texto elaborado pelo grupo, dentro do quadro), em forma de complementos de parágrafos ou como comentários (ao longo de todo o texto, algumas vezes entre parêntesis). Todo texto originado pelo grupo está em destaque para melhor identificação: em ***negrito e itálico***.

E assim surge o Capítulo 1 da Parte II, **fundamental para compreendermos as múltiplas determinações** sob e sobre as quais estamos atuando, vivendo, trabalhando.

A importância do conteúdo deste capítulo para a formação das professoras e para esta pesquisa[9] é de caráter estruturante. A forma como foi realizado também foi de muita importância para a aproximação das participantes da pesquisa da construção teórica desta tese. Esta técnica colabora de diferentes formas para o entendimento do

[8] No APÊNDICE C encontra-se a orientação escrita às professoras participantes do grupo sobre esta etapa.
[9] No Capítulo 4 da Parte III está a explicação sobre a técnica de construção deste capítulo, a Escrita Compartilhada.

grupo acerca da não dicotomia entre teoria-prática. Envolver-se na construção do capítulo mostra na prática que as falas do grupo são parte da construção da teoria. Dessa forma, muita reflexão foi produzida a partir deste texto, antes, durante e depois de pronto o capítulo, aprendizado que fortalece nossa conscientização crítica e amplia nossas possibilidades de luta.

REFLEXÃO CRÍTICA DE UMA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES:

INCLUSÃO

Precisamos persistir nas práticas que nos levam a ter um olhar democrático e humano para que ocorram as mudanças reais no cenário educacional.

Abandonar de vez a cultura de punição dentro do ambiente escolar e fora dele, e erradicar a opressão.

Ao longo dos anos houve melhoras, mas ainda estamos longe de alcançar o ideal. Nesta vertente nos deparamos com o efeito dominó.

Troca de secretário (não atingiu as metas), gestores responsabilizam os professores (desempenho em sala), professores culpabilizam os alunos (não atingiram os objetivos e conteúdo) ...

Se todos somos parte de um contexto e desejamos uma sociedade mais justa, logo, todos precisam de força tarefa e comprometimento para conquistar e modificar o caos instalado nos moldes impostos por classes dominantes.

Para que leis saiam do papel e façam valer, é necessário mudanças no comportamento, do contrário, seremos reprodutores de falas e debates inúteis, conversas cansativas e infinitas, sem cunho transformador.

Classes dominantes jamais vão colocar em jogo os privilégios que desfrutam, o pensar coletivo é uma urgência.

Sou de uma época em que diretores e coordenadores reproduziam as falas de governadores, logo nas reuniões iniciais do ano letivo, lembro que um clima de pavor e domínio se instalavam.

Isso acontece ainda nos dias atuais, mas com as mudanças de comportamento, junto a gestões "democráticas humanizadoras", conseguimos nos manter com o mínimo.

Quando nos deparamos com as conquistas ocorridas até aqui, sobre a educação inclusiva, temos a certeza de que não podemos desistir, nem aceitar as perdas, visto que é um processo novo e de ampla importância.

Nosso objetivo de educador é conscientizar o maior número de pessoas sobre o papel de cada um dentro do desenvolvimento histórico.

LUTAR É PRECISO, UM ATO DE SOBREVIVÊNCIA

1.2– A NECESSIDADE DE COMPREENDER A REALIDADE CONCRETA

Esta tese é assentada na intencionalidade de compreender, denunciar e anunciar, não abstrações insólitas, pueris, mas elementos fundamentais da realidade que possam contribuir para o descortinamento de múltiplas perspectivas de reflexões e ações que a transformação desta realidade rumo à emancipação humana exige. É indispensável, portanto, conhecer o movimento de constituição econômica, política, social, filosófica, cultural desta escola pública brasileira da periferia da cidade de São Paulo de 2019/2020 e a conjuntura na qual está inserida. Esta contextualização não é o mote central deste trabalho, mas é, sim, essencial para que o teor das discussões realizadas nos encontros de formação faça sentido e também, e não menos importante, para que todos os ledores, independentemente de seu nível sócio-econômico-cultural, tenham a dimensão desta estrutura e conjuntura e o quanto elas são determinantes da forma atual da realidade escolar.

Como pesquisadora da Psicologia Sócio-histórica e educadora popular militante há 27 anos, notadamente junto às escolas públicas da periferia, alicerçada em Vigotski na perspectiva do materialismo histórico-dialético, considero inseparável dos conteúdos específicos de minhas aulas e formações o universo histórico de determinações que conformam a realidade imanente a estes conteúdos. Aprendi com Paulo Freire:

> Para que uma educação de massa se inscreva numa perspectiva libertadora, ela necessariamente deve ser capaz de compreender os mecanismos de desenvolvimento econômico que determinam as profundas tendências da evolução da sociedade. Esta compreensão é na realidade uma das condições indispensáveis para que as massas, por intermédio dos organismos e das estruturas de que elas se dotem, possam traçar perspectivas de ação capazes de modificar os condicionamentos sociais que se exercem em todos os níveis das atividades material e espiritual dos homens (FREIRE, 1979, p.19).

Assim, considerando-se ainda a pretensão e intencionalidade específica da pesquisa-trans-formação em promover movimentos formativos e de produção de

conhecimentos na perspectiva da transformação, mais ainda se justifica que trabalhemos os conteúdos no contexto da realidade histórica na qual a escola e os participantes estão inseridos, mais ainda se justifica que dediquemos algumas páginas deste início de texto tentando compreender com mais amplitude a verdade sobre a escola pública da qual tratamos aqui, pois as reflexões e ações que deste trabalho ressurtirem deverão ter como referência esta realidade, na medida do possível e da nossa competência, despida dos fetichismos sob os quais se vê incrustrada, ***o que acarreta a dita 'zona de conforto' provocando um certo conformismo por parte de alguns profissionais em detrimento às transformações que podem e precisam acontecer***. Acresce-se a isso o fato de nosso objetivo ser apreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão na realidade estudada, o que torna imprescindível desvelar os muitos momentos que revelam o seu caráter bem como pontuar as sínteses históricas do processo educacional para que possamos compreender suas determinações notadamente neoliberais.

1.3- O ESTADO E A ESCOLA QUE NOS PROVEEM

1.3.1 – O Estado institucionalizado e dominado pelo Capital

Inicialmente é importante situarmos que o Estado - considerado aqui como uma malha política tecnoburocrática de atividades de interesse público que atua nos níveis municipal, estadual e federal – exerce suas funções por meio de uma multiplicidade de entidades, empresas públicas, autarquias, assessorias etc., subdivididos por diferentes setores, estes por secretarias, diretorias, chefias, coordenadorias etc. Um desses setores, da maior importância para a manutenção política deste Estado e para a reprodução da ideologia da classe social que o dirige, é o setor da educação, cujo principal aparelho utilizado para cumprir estes papéis é a escola.

No Manifesto do Partido Comunista, Karl Marx e Friedrich Engels nos situam historicamente quanto à formação da burguesia, do capital e do Estado moderno:

> [...] a burguesia moderna é ela mesma o produto de um longo processo, moldado por uma série de transformações nas formas de produção e circulação.
> Cada uma dessas etapas de desenvolvimento da burguesia foi acompanhada por um progresso político correspondente. Segmento social oprimido sob a dominação dos senhores feudais; organizado em associação armada autogerida na comuna; aqui república urbana independente, ali terceiro estado sujeito aos impostos na monarquia; ou, mais tarde, no período manufatureiro, contrapeso da nobreza na

> monarquia feudal ou absoluta; no geral, principal fundamento da grande monarquia - com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial a burguesia conquistou, finalmente, o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno. O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo (MARX; ENGELS, 1848/2008, pp. 11-12).

Vemos, nessa passagem, que a burguesia, por meio de diferentes mecanismos e estratégias, vai conquistando o poder político do Estado e já o utilizando como "terceiro poder" ou "poder moderador" entre os detentores do capital e os detentores da força de trabalho. Logicamente que este Estado ocupado pela classe dominante burguesa tinha como objetivo garantir a dominação burguesa ***- isso ainda ocorre e tem ganhado força com os governos neoliberais que estão se instituindo -*** ou seja, cuidar para que a reprodução do capital acontecesse da forma mais eficiente, que neste caso significa garantir a máxima exploração da mão de obra do proletariado sem que houvesse uma convulsão social. = ***(escolas técnicas)***

Os pobres continuaram a morrer de fome nas ruas e os ricos continuaram a ficar cada vez mais ricos.

Victor Hugo

Para tentar prover esta dissimulada estabilidade em meio à turbulência, o Estado tem que transparecer uma posição crivelmente neutra e justa, oportunística e continuadamente prestando serviços menores às camadas populares para acobertar sua principal função de protetor do *status quo*, ou seja, naturalizando a manutenção da burguesia capitalista como única detentora dos meios de produção e do capital enquanto os trabalhadores detêm apenas a sua força de trabalho. Esta, vendem ao capitalista burguês em troca do salário. Assim, já nesta época, a classe dominante burguesa capitalista explora a classe dominada trabalhadora proletária sob a mediação pacífica (coercitiva) ou violenta (opressora) do Estado. Resta ao trabalhador - sem capital e sem meios de produção - ir ao mercado com a única coisa que lhe pertence: sua força de trabalho. Lá ele exporá sua capacidade de produção aos burgueses que a comprarão pelo mínimo valor que puderem pagar, pelo valor apenas suficiente para que ele sobreviva e possa continuar trabalhando e se reproduzindo. Esse antagonismo entre a classe possuidora, exploradora, e a classe despossuída, explorada, tinha que ser mantido morno, controlado, e

> [...] para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado <u>*aparentemente*</u> (*grifo meu*) por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1884/1964, p. 135).

e, adiante,

> Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que por intermédio dele se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (ENGELS, 1884/1964, p. 137).

Engels não considera que o Estado foi criado acima das classes sociais, ou de fora para dentro da sociedade, ou sob consenso de todas as classes para administrar e julgar com imparcialidade, nem tampouco acredita que foi instituído planejadamente pela classe capitalista para assegurar a reprodução e acumulação do capital. Ele descreve sintética, mas ricamente no “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” as diversas civilizações que fizeram uso da estrutura do Estado, sempre para legitimar e proteger as determinações que possibilitam a dominação de uma classe pela outra:

> Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado.
> Além disso, na maior parte dos Estados históricos, os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem (ENGELS, 1884/1964, p. 138).

O Estado, portanto, nunca foi neutro ou justo, administrando a sociedade de maneira a que todos tivessem os mesmos ônus e os mesmos privilégios, e também nunca foi uma organização ou entidade externa às classes sociais, salvo raros e curtos momentos históricos, sendo na quase totalidade das vezes ligado visceralmente à classe dominante. **(*Isso talvez explique tantas parcerias com empresas privadas, geralmente de amigos, para manter órgãos que seriam de administração***

pública. Dessa forma abre espaço e/ou facilita os acordos financeiros mascarados com notas fiscais falsas.) Então por que as classes assalariadas se iludem com uma suposta neutralidade do Estado, com uma suposta imparcialidade na justiça, com uma suposta equidade na distribuição dos benefícios e serviços? Estamos aí diante do poderoso fetichismo do poder estatal, aquele feitiço estudado por Marx em sua crítica da economia política do modo de produção capitalista quando se deparou com a "forma da mercadoria" que a todos ilude, que esconde a realidade concreta sob uma nuvem farsante que confunde, desinforma e neutraliza.

> O fetichismo é um fenômeno no qual uma criação do ser humano é vista por este como algo que lhe é independente e possui vida própria. (Sem dúvida, aqui Marx se inspira em Feuerbach, que apresenta a relação entre criador e criatura no mundo religioso, na relação entre seres humanos e deuses. E não sem motivo Marx irá abordar o fetichismo da mercadoria a partir de referências à religião) Um exemplo disso se encontra na ideologia. Os seres humanos produziram, no decorrer da história da humanidade, diversas ideologias. Estas ideologias são criações humanas e foram produzidas num contexto histórico preciso. As ideologias sofrem mudanças quando ocorrem mudanças nas relações de produção e no conjunto das relações sociais. A consciência fetichista inverte a ordem das coisas e apresenta não só a história da ideologia como se essa fosse autônoma e independente das relações sociais como também toma a ideologia como a causa das mudanças sociais ao invés de ser o seu efeito. A crítica da ideologia alemã realizada por Marx visa justamente superar esta inversão da realidade, mostrando suas bases reais, que se encontram na história e na sociedade (VIANA, 2012, p. 38).

E não é de agora que a narrativa oficial da classe dominante, que é a que na quase totalidade das vezes predomina, não se preocupa com a verdade, com a realidade concreta, mas apenas com o que lhe convém naquele momento histórico, podendo alterá-la mesmo radicalmente se assim lhe convier em um próximo momento. Foi assim que, antes da revolução burguesa no final do século XVIII, a burguesia dizia: o Estado não é a razão, a razão é individual, está na cabeça de cada um – isto porque, na época tínhamos a monarquia: o poder do Estado era exclusivo do rei e a burguesia, nascente e fortalecida, fazia oposição à monarquia. Lutavam por princípios universais, pela proteção legal da propriedade privada, dos contratos e que a igualdade entre as pessoas fossem afirmadas perante a lei. Perante a lei! E a burguesia dizia que estes princípios, contrários aos da monarquia, habitavam a razão de cada indivíduo. Como Kant, filósofo burguês pré-revolucionário do século XVIII, diziam que a razão não está no Estado, mas está no sujeito, no indivíduo - que deve

agir moralmente refletindo sobre se, na hipótese de suas ações serem praticadas por todos os seres humanos, o resultado seria benéfico a todos, não prejudicial a ninguém. (KANT, 1785/2009, pp. 197-215).

Dessa forma, a burguesia passou mais de 200 anos falando mal do Estado, dono da razão e promotor da justiça, o “Estado do rei”. Mas bastou a burguesia revolucionária começar a tomar o poder nos Estados nacionais, ocupando suas estruturas, o discurso muda: o Estado passa a representar a razão, a justiça e a ter autoridade para determinar os princípios sob os quais a sociedade tem que obedecer, sob pena de, contrariando o Estado, sofrer as consequências, pois estava contrariando a razão, a justiça, os princípios básicos civilizatórios de convivência. Nesse meio tempo, o capitalismo vai ocupando os espaços que o rudimentar feudalismo vai deixando – vai se fortalecendo, se sofisticando, alterando as relações sociais e pessoais da sociedade. E como a burguesia justificou essa sua mudança de opinião? Simples: afirmando que era ela, burguesia, a real e legítima “dona da razão” e “promotora da justiça” e, não, o “Estado do rei”, e com a revolução de 1789 ela estava transferindo para o Estado a razão e o espírito de justiça que antes estava presente apenas nas cabeças dos revolucionários (MASCARO, 2015, p. 15).

Por aí dá para ver que, naquela época, e também atualmente, tudo cabe e tudo pode no discurso da classe dominante que compõe e difunde competentemente sua ideologia, sua falsa consciência! ***(Talvez seja daí, um dos motivos pelo qual a população que poderia ter o poder de voto nas mãos entra num conformismo repetindo incansavelmente que 'nenhum governo presta' e caindo na armadilha de boas ações que estão sendo feitas por parte de alguns empresários ou até mesmo artistas da mídia televisiva...)*** Inclusive isso ocorre nos níveis mais restritos de dominação e opressão. Na escola, por exemplo, a narrativa unilateral e prestigiosa de um professor pode culpabilizar exclusivamente ao aluno que não aprendeu determinado conteúdo, mesmo que tenha parte da responsabilidade, mas a relação de poder e dominação favorece que sua narrativa seja aceita como oficial; ou um gestor escolar que responsabiliza um professor pelo pouco aproveitamento de sua turma, sendo que a escola não subsidiou o curso como o planejado; ou a secretaria municipal de educação que detrata uma determinada escola, comparativamente a outras, sendo que as condições especiais de que necessitava não foram dadas; ou o prefeito, que troca o secretário da educação por não ter conseguido atingir as metas perseguidas, sendo que ele não teve os recursos prometidos e, mesmo assim, seguiu

rigorosamente e com muito empenho tudo o que foi programado; ou os níveis superiores, estaduais, federais, condenando o desempenho de determinado município, ameaçando-o de corte de verbas, sendo que o que determinou o baixo desempenho foram condicionantes totalmente alheias à ação ou inação do prefeito.

Voltando ao Estado, observamos que ele se metamorfoseia ao sabor de quem o ocupa, mas nunca deixa de ser excludente, opressor, dissimulado, explorador das classes desprovidas de capital, subalternas desempoderadas; desempoderadas porque subalternas e fora do Estado, sempre servil ao poder econômico-militar, militar porque dono do poder econômico. Quando da tomada do Estado pela burguesia esta passa a venerar a política, a democracia, como mecanismos de justiça social, mas com a condição de que seja dentro do Estado, com as regras determinadas pelo Estado, sob a organização e controle do Estado.

> [...] a burguesia tomou o poder dos Estados – o marco exemplar dessa transição é a Revolução Francesa – e deixou de lado a própria filosofia que vinha afirmando. A partir desse momento, defendeu que o que se determinasse pelo Estado era a razão. Começa o juspositivismo (o positivismo jurídico, que só aceita o que é positivado pelo Estado por meio do método científico positivista). Claro, para isso, houve uma desculpa filosófica, muito esfarrapada, de que a razão individual seria transplantada para o Estado, que se tornaria racional. (MASCARO, 2015, pp. 15-16)

Hegel é o primeiro filósofo político burguês dentro do Estado. Em seu livro Princípios da Filosofia do Direito, diz que o Estado é a razão em si e para si. Marx faz uma crítica minuciosa a todo este livro, argumentando que o Estado não é a razão absoluta, para todos; é, se tanto, apenas a razão para a burguesia (2015, p. 16). Este texto de Marx, Contribuição à Crítica do Direito de Hegel, é de leitura obrigatória para compreender a posição de Marx diante de Hegel, da burguesia e, principalmente, do Estado, o que nos ajuda a entender o fetichismo do direito e o fetichismo da educação, como veremos adiante (MARX, 1844/2010). Suficiente e mais palatável ler a Introdução que Marx escreveu posteriormente para explicar o livro, este extremamente complicado. (Tive contato com esta obra na matéria Teoria Geral do Estado, durante a faculdade de Direito, o que mudou a minha perspectiva com relação a todas as matérias da minha primeira graduação e, agora, no doutorado gratificante ser instada novamente a lê-lo!) Neste texto, escrito por um Marx de apenas 25 anos, se consolida já sua compreensão de que o problema do mundo, e o que explica o mundo, é fundamentalmente a divisão da sociedade em classes sociais, que a

verdade do mundo é a verdade das classes sociais, por mais que a sociedade burguesa queira nos dissuadir dessa ideia com as falsas consciências que nos vendem por todos os meios de que dispõem. A ideia da sociedade cingida em classes não é ideologia: é fruto da análise objetiva da realidade concreta! Ideologia é pensar e dizer diferente disso: pregar a individualização de cada pessoa de maneira a que faça parecer a impossibilidade da união de muitos diferentes em classes, notadamente em duas classes, as dos possuidores do capital e dos meios de produção – e a estrutura serviçal e burocrática que os acompanha – e a classe dos despossuídos, deserdados, trabalhadores assalariados na ativa ou como parte do exército industrial de reserva e seus familiares (MASCARO, 2015, p. 17). Os detentores de posses têm se valido do direito civil para roubar os pobres e se servem do direito penal para impedir que os despossuídos os roubem.[10]

1.3.2 – A Fusão/Confusão da Ideologia Liberal entre Estado e Sociedade Civil

1.3.2.1 – Produzir, reprimir e ideologizar

Vimos, então, que podemos entender a gênese da estrutura política e social do Estado, simplificadamente, como uma organização do poder da sociedade a serviço da classe política dominante que - para a execução de serviços e produção de bens supostamente de interesse público - se serve de estruturas menores, funcionários e uma força pública destinada a manter a ordem e obter recursos da própria sociedade por meio de tributos (executivo), produzir leis (legislativo) e legislar através delas (judiciário). Sua missão prioritária é, e sempre foi, a de garantir que as classes dominantes se apropriem do excedente econômico produzido. Importante considerar que, devido à desproporcional força e poder do Estado face à sociedade civil eles podem, por vezes, vir a se confundir, mas são estruturalmente diferentes: enquanto o Estado é um sistema de poder centralizado, a sociedade civil apresenta um poder difuso representado pelas famílias, escolas, igrejas, empresas, imprensa, mídias, associações, sindicatos, organizações da sociedade civil etc.

A escola pública é uma organização onde convivem, em múltiplas dimensões, o sistema de poder do Estado e o sistema de poder da sociedade civil! ***Um jogo de cabo de guerra: empresas privadas produzindo materiais com conteúdos e avaliações que visam seus interesses. Tudo que sai disso, educação crítica, por***

[10] Sobre o fetichismo do direito, com base em Sílvio Almeida, Alisson Mascaro, Márcio Bilharinho.

exemplo, é considerado subversivo e/ou de viés ideológico... Ora, produzir 'seres destinados a serviços braçais' na escola também não é uma ideologia que interessa as elites???

Mas mesmo a sociedade civil desfrutando de instâncias diversificadas de poder, é, também, ao fim e ao cabo, o espaço onde a classe dominante e/ou o Estado se organizam para exercer o seu poder sobre o povo despossuído.

Ernest Mandel alinhava assim a teoria do Estado de Marx:

> O Estado é produto da divisão social do trabalho. Surgiu da autonomia crescente de certas atividades superestruturais, mediando a produção material, cujo papel era sustentar uma estrutura de classe e relações de produção. O ponto de partida da teoria do Estado de Marx é sua distinção fundamental entre Estado e sociedade [...]. Nem todas as funções da superestrutura estão incluídas na esfera de ação do Estado, sem falar daquelas que correspondem aos interesses das classes subordinadas [...]. As funções superestruturais que pertencem ao domínio do Estado podem ser genericamente resumidas como a proteção e a reprodução da estrutura social [...] (MANDEL, 1982, p. 333).

A classificação de Mandel das principais funções do Estado, que a partir de agora será a que adotaremos, é consoante à teoria do Estado de Marx. Ele as reuniu em três blocos - interferência na produção, repressão de ações contra o capital e ideologização da sociedade:

> - Criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante*; **(Petrobrás, por exemplo)***
> - Reprimir qualquer ameaça das classes dominadas ou de frações particulares das classes dominantes ao modo de produção corrente através do Exército, da polícia, do sistema judiciário e penitenciário; ***(Isso lembra qual governo???)***
> - Integrar as classes dominadas, garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante e, em consequência, que as classes exploradas aceitem sua própria exploração sem o exercício direto da repressão contra elas (porque acreditam que isso é inevitável, ou que é “dos males o menor”, ou a “vontade suprema (divina)”, ou porque nem percebem a exploração) (1982, pp. 333-334). ***(Uma forma de fazer isso é por meio da educação: quanto menos esclarecido o povo oprimido, mais poder terá o opressor.)***

De qualquer maneira, ressalvando que estes três itens visualizados aqui separadamente compõem uma única e complexa realidade da sociedade burguesa

capitalista, este terceiro item destacado por Mandel nos interessa particularmente nesta parte deste estudo pois nos remete à escola dos últimos 200 anos, notadamente, sendo utilizada como formadora de mão de obra para a produção capitalista, mas sempre desempenhando importante papel de aparelho ideológico do Estado a serviço da classe dominante:

> Como diz Marx em “O Capital”, a implantação do capitalismo financeiro e da grande indústria supõe a cooperação, e a nova burguesia encontrava na educação um instrumento adequado para preparar as novas gerações de trabalhadores para a cooperação: a sociedade política impõe a sua hegemonia sobre as instituições de ensino, para transformá-las num “aparelho ideológico” a seu serviço (GADOTTI, 1983, p.111).

1.3.2.2 – Quem e quantos são os burgueses capitalistas?

Importante lembrar que a ideologia liberal que orienta este Estado capitalista é liberal apenas na suposta liberdade oferecida a todos os produtores de realizar comércio nacionalmente e internacionalmente, liberal em permitir que os preços dos produtos sejam determinados pelas leis da demanda e da oferta, liberal em permitir que cada um, individualmente, defenda seus próprios interesses deixando ao sabor da meritocracia eleger e promover os mais esforçados, os mais capazes, segundo seu julgamento notadamente discriminatório balizado nos interesses da classe dominante. No resto todo ele é conservador, inclusive nos costumes, como iremos ver no item seguinte quando formos deslindar a concepção liberal, neoliberal e ultraneoliberal desta ideologia.

Para compreendermos melhor este Estado liberal é também importante ratificar que ele está disposto a tudo para perpetuar-se no poder nas melhores condições econômicas possíveis. Isto inclui fazer conciliações de toda espécie, desde que lhe traga vantagens, ainda que passageiras. Mas, no limite, quando ameaçado gravemente o poder desta elite liberal burguesa, ela junta todos os segmentos conservadores, sem exigir atestado de idoneidade moral, até livrar-se do perigo, quando, então, volta a distinguir seus parceiros mais próximos. ***(Vemos isso toda hora no Congresso, esse junta e separa)***. Marx lembra isso quando descreve as conciliações burguesas, com o apoio decisivo do Estado, feitas em Londres após a insurreição parisiense de junho de 1848. Quem tem capital, tem medo:

> A insurreição de junho em Paris e seu afogamento em sangue reuniram, tanto na Europa Continental como na Inglaterra, todas as frações das classes dominantes – senhores de terra e capitalistas, especuladores de bolsa e lojistas, protecionistas e livre-cambistas, governo e oposição, clérigos e livres-pensadores, jovens prostitutas e velhas freiras - sob a bandeira comum de salvação da propriedade, da religião, da família e da sociedade. A classe trabalhadora foi, por toda parte, proscrita, anatematizada, considerada suspeita pelo aparelho de segurança do Estado (MARX, 1867/2008, p. 328).

Este Estado liberal é, portanto, dominado renhidamente pela burguesia! Mas, em tempo, entendamos por burgueses apenas os proprietários do capital e dos meios de produção. Aquele que tem uma loja, um salão de cabeleireiro, ou exerce a medicina, a advocacia ou outra profissional liberal, aquele que constrói umas poucas casinhas pra vender, ou tenha uma terrinha em que produz hortifrutigranjeiros para vender na feira ou numa quitanda etc. - a menos que sejam muito ricos e que, paralelamente a estas atividades, tenham substantivo montante de capital e sejam proprietários de meios de produção suficientes para produzir volume expressivo de determinado produto/mercadoria - geralmente não são burgueses capitalistas. Para termos uma dimensão quantitativa, importante instituto de pesquisas dos Estados Unidos há uns dez anos realizou uma pesquisa em vários países do mundo para saber justamente qual era o percentual de pessoas que se enquadravam no critério de “proprietários capitalistas burgueses”. Os resultados, para ficar em dois países apenas: nos EUA o percentual de capitalistas na sociedade foi de 0,1% e de não capitalistas, 99,9%, ou seja, em cada 1000 norte-americanos apenas 1 é capitalista e 999 não o são! No Brasil, o percentual de burgueses capitalistas foi menor ainda, 0,077% da população. 99,923% da população brasileira não são burgueses capitalistas, ou seja, em cada 100 mil brasileiros, apenas 77 são burgueses capitalistas - 99.923 não são! Projetando para uma população aproximada de 210 milhões de habitantes, 209.838.300 brasileiros NÃO seriam burgueses capitalistas, sendo que apenas 161.700 brasileiros seriam! Mas a contradição/disparidade que nos choca é: como vemos nas mídias, nas redes sociais etc., milhões de pessoas com discursos alinhados com os liberais e neoliberais, proclamando “as maravilhas” do capitalismo? É justamente o que discutiremos a seguir numa tentativa de compreender: como esta filosofia (ou ideologia) neoliberal, que se desenvolve

metamorfoseando-se desde a década de 1970[11], ao talante das crises variegadas e sucessivas do capitalismo, se mantém sempre forte e consolidada na maior parte do planeta, orientando, soberana, os sistemas econômicos, políticos e comportamentais das sociedades? ***(E com essa desproporção absurda, por que não tem manifestações populares por direitos básicos? A ideologia impregnada na população é muito forte).***

1.3.3 – A Construção da Escola Pública sob o Neoliberalismo

1.3.3.1 – A reprodução da força de trabalho e a reprodução da ideologia dominante

Em especial nos últimos 300 anos, a ideologia liberal, neoliberal e, hoje, ultra-neoliberal, foi sendo construída sob a batuta dos interesses capitalistas de apropriação e concentração de riquezas, segundo o movimento metamórfico imanente à gênese instável do próprio capitalismo. Esta ideologia foi formulada, por um lado, intencionalmente pelos interesses capitalistas objetivos e, por outro, por seus desdobramentos superestruturais desenvolvidos mais ou menos espontaneamente pela própria sociedade. Quando temos por objetivo deste bloco discutir como a ideologia liberal, neoliberal e ultra-neoliberal contribuiu de forma tão determinante para a construção do modelo educacional, pedagógico, disciplinar, comportamental, arquitetônico etc. da escola brasileira de hoje, é importante deixar claro que nossa intenção é tratar da ideologia da escola e da ideologia na escola, a primeira entendida como:

> [...] a escola como a instituição estratégica que, dentro da sociedade civil, desempenha de forma mais direta a função de reproduzir a força de trabalho e as relações de produção, mobilizando, para isso, a ideologia da educação como forma de ascensão social e de democratização de oportunidades (FREITAG, 1980/1986, p. 9).

E com relação à ideologia na escola, vemos “o funcionamento desta como instrumento de socialização secundária e como veículo de transmissão dos valores ideológicos dominantes” (1980/1986, p. 8). Em muitos momentos será até difícil distinguir os dois tipos, pois ainda que de lógicas diferentes, absolutamente inter-relacionados: um tipo estruturado para a reprodução das forças produtivas e o outro

[11] Apesar do neoliberalismo ter surgido no pós-guerra, é a partir da década de 1970 que ele imprime de maneira mais incisiva suas políticas econômicas aos Estados da periferia do sistema capitalista.

para a reprodução das relações de produção existentes, ambos os tipos afirmando os interesses do capital:

> O processo de produção capitalista considerado em seu contexto global, ou seja, como um processo de reprodução, não produz apenas mercadorias ou mais-valia, mas produz e reproduz, igualmente, a relação capitalista [...] (MARX, 1867/2008, p. 606).

Eficientemente, a escola contribui sob estas duas formas com estes interesses:

> A reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução da sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida, i. e., uma reprodução da sua submissão à ideologia dominante para os operários e uma reprodução de sua capacidade de bem manejar a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de assegurar, também "pela palavra" a dominação da classe dominante (ALTHUSSER, 1971/1980, p. 6*).* ***(Me fez lembrar as avaliações externas)***

Ladislau Dowbor salienta que o "poder político que representa tal instrumento de aquisição de conhecimentos e de formação de opiniões, das classes dominantes, é bastante evidente." E ressalva que devemos tomar cuidado, enquanto educandos, educadores, gestores, legisladores, políticos, pesquisadores acadêmicos etc. sobre o fato de que:

> Há, é claro, a imagem oficial: a educação asseguraria o progresso científico-tecnológico do país, o desenvolvimento harmonioso da personalidade, e a mobilidade vertical da sociedade ao proporcionar chances iguais à partida. Que vença o mais hábil, para proveito econômico e cultural da sociedade.
> E há a visão real: o sistema visa a transmissão dos conhecimentos básicos e especializados ao formar a força de trabalho de amanhã. Assegura a assimilação e aceitação, junto com estes conhecimentos, do sistema de autoridade e hierarquia no quadro do qual estes conhecimentos serão utilizados. Responde assim às necessidades de reprodução econômica e política da sociedade capitalista, constituindo-se num sistema de mediação de contradições de classe, ao transferir para o próprio indivíduo a responsabilidade da sua situação na escala social (DOWBOR, 1984, pp. 5-6*).* ***(Basta aprender português e matemática...filosofar pra quê?)***

1.3.3.2 – A escola brasileira até 1930

Inicialmente, no Brasil, na medida em que éramos concebidos como colônia de exploração por Portugal, e que a escravidão foi a opção portuguesa para a mão de obra, não fazia sentido investir-se em um sistema educacional geral, posto que

naquele momento somente à elite seria interessante educar. Até o século XIX a classe dominante ia estudar na Europa. A partir daí, com a vinda da família real para o Brasil e a simultânea decadência do sistema colonial, começa-se a pensar numa educação brasileira. Inicialmente estruturou-se um ensino em três etapas: um elementar de alfabetização (ler e escrever e matemática básica), um ensino médio, meio profissionalizante, meio generalista, e o ensino superior. O ensino em geral tinha forte influência jesuítica, confessional.

Após a independência, em 1824, começou-se a organizar um sistema de educação descentralizado, sob responsabilidade das províncias. Contudo, eram poucas as províncias com dinheiro para tal, haviam poucos professores, poucas escolas e pouquíssimos alunos tinham acesso às aulas. Apenas no Rio de Janeiro, na Corte, conseguia-se algum progresso educacional. O ensino superior ia razoavelmente bem por conta de ser responsabilidade federal e destinar-se à elite.

Importante lembrar que o Brasil não experimentava a revolução industrial capitalista que ocorria na Europa: nossa economia era precária e, além da monarquia conservadora, ainda vivemos, até 1888, sob a mácula vergonhosa e primitiva da escravidão! ***Retardatários em tudo diante do mundo!***

Mas com a abolição da escravatura e a Proclamação da República os governantes alimentavam as esperanças de um Brasil moderno aos moldes europeus. Ledo engano! Não houve o desenvolvimento desejado porque não fizeram nada significativo para tal: não investiram na inclusão econômica e social do negro nem tampouco na modernização da economia, essencialmente agrícola, e, principalmente, não investiram em educação! Viviam sonhos racistas de embranquecimento da raça, de copiar costumes europeus em realidade totalmente diferente, de intelectualizar as elites para que elas promovessem as transformações etc. ***(Atualmente parece que voltamos a essa época...).***

1.3.3.3 – Ainda que hiper-tardiamente entra em cena o liberalismo econômico e ideológico no Brasil

Muitos pensadores da história da humanidade evidenciaram a importância da educação para o desenvolvimento das sociedades. Para não ir longe, Adam Smith (1776), economista liberal burguês, de um lado do espectro político-ideológico, e Karl Marx, comunista autogestionário do século XIX, de outro lado, demonstraram em seus trabalhos a função fundamental da educação para a melhoria da produtividade

econômica e para o desenvolvimento social e pessoal. Mas nem todos estes estudos somados aos exemplos do nível de desenvolvimento dos países que fizeram esta opção de investimento em educação foram suficientes para iluminar os governantes brasileiros**. *(Será que é muito simplismo dizer que isso não muda? Quais governos brasileiros investiram significativamente em educação?)***

Com o posto de um dos países com maior índice de analfabetismo e também muito atrasado economicamente face ao mundo, só com a mudança de perspectiva econômico-social reforçada pelo nacionalismo surgido em consequência da Primeira Guerra Mundial fez com que o Brasil desse um pouco mais de atenção para a educação de base como mecanismo de reverter o quadro socioeconômico precário. Houve, então, uma multiplicação, um aumento no número de escolas e de alunos em todos os níveis. Isto foi possível principalmente devido ao fortalecimento do grupo industrial urbano, que tinha interesse em qualificar, tanto a mão de obra, como o mercado consumidor, tudo isso tendo em vista o consequente êxodo rural que atraiu antigos camponeses e escravos para constituir uma camada social proletária urbana. Estes últimos, alfabetizados, poderiam tornar-se mais produtivos, com maior empregabilidade e constituírem-se cidadãos brasileiros com direitos políticos formalmente reconhecidos. Nesta época, em 1920, surge também a primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro.

A Igreja Católica ainda estava bastante presente na educação, mas começou a ver seus espaços sendo tomados quando as oligarquias foram perdendo poder. Esta nova força empresarial e política emergente começou a reivindicar uma educação mais pragmática, baseada no modelo norte-americano, voltada para a formação da força de trabalho. Em 1927 os princípios pedagógicos do escolanovismo de cunho liberal começam a ser difundidos generalizadamente nos ensinos básico e médio, a gratuidade do ensino e a obrigatoriedade da família e do Estado em promover a educação das crianças foi colocado em pauta: “[...] católicos e liberais se defrontavam para garantir a hegemonia de sua concepção na elaboração da Carta Constitucional de 1934” (GADOTTI, 1983, p.111).

É a ideologia liberal burguesa capitalista entrando prestigiada no Brasil, respaldada por nomes fortes do empresariado, da política e da intelectualidade. Mesmo atrasado, cada país

> foi levado à estrutura das relações capitalistas e se viu sujeito às suas leis de funcionamento. Enquanto cada nação entrou na divisão internacional do trabalho sobre a base do mercado mundial capitalista, cada uma participou de forma peculiar e em grau diferente na expressão e expansão do capitalismo, e jogou diferente papel nas distintas etapas de seu desenvolvimento (NOVACH, 1988, p. 34).

No Brasil, esse pensamento capitalista burguês liberal "libertador, de igualdade social etc." (só que não) entrava massivamente com pelo menos 140 anos de atraso:

> A temática "educação e igualdade social" existe há muito tempo. Surgiu na Revolução Francesa (1789) com a queda da monarquia e do feudalismo e a instituição do regime republicano. Nesse momento ocorreu a proclamação da igualdade entre os homens perante a lei e da obrigatoriedade do ensino laico e gratuito (MARTINS, 1993/1994, p. 26).

Um Brasil atrasado, vivendo um governo populista com Getúlio Vargas, investindo em estratégias econômicas desenvolvimentistas, vendendo a todos uma ideologia, falsa consciência, eivada de sofismas, algumas repetidas por todos os governos brasileiros desde então até hoje, como "temos que primeiro fazer o bolo crescer para, então, podermos dividi-lo por todos". E na escola a difusão deste discurso não era diferente: todos têm que se aprimorar cada vez mais para conquistar os melhores empregos com os salários mais elevados e ajudar o Brasil, país do futuro, a ser grande! Há alguma geração que não ouviu essa retórica? ***(Até hoje ouço isso!)***

Nessa esteira foi criado o Ministério da Educação e Saúde: o Estado trabalhando para as elites capitalistas liberais, difundindo sua ideologia em todos os espaços em que ingeria, alardeando que o Brasil tinha entrado numa nova era e tudo iria ser melhor de agora em diante. Para as classes populares já sabemos: não foi melhor. E o Brasil entrava tardia, hiper-tardiamente no mundo capitalista. Como pá de cal em defesa da educação liberal a Constituição de 1934, entre outras medidas liberais, declarou o ensino religioso facultativo.

Em 1937, por meio de um Golpe de Estado, inicia-se a Ditadura Vargas, também chamada de Estado Novo. Nova carta constitucional é redigida, são criadas novas estratégias educacionais para suprir o mercado de força de trabalho – ensino profissionalizante, escolas de aprendizagem geridas por sindicatos e empresários, educação moral e cívica obrigatória em todas as escolas para difundir "as maravilhas do governo e do liberalismo econômico". Cada vez mais a ideologia liberal capitalista se mantém robusta, e mais ainda porque reforçada por medidas populistas

patrocinadas pelo governo que encantavam as massas ***(mais um cabo de guerra).*** "A escola torna-se, assim, um aparelho de reprodução da mão-de-obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classes." E piora: em 1942, "Gustavo Capanema, ideólogo da educação durante o Estado Novo" instituiu a Reforma Capanema, que "inspirava-se notadamente na reforma educacional italiana empreendida por Gentile sob a ditadura fascista" de Mussolini (GADOTTI, 1983, pp.112-113).

O prestígio aparentemente inabalável deste grupo político-econômico liberal durou vários anos, inclusive convivendo bem com o capital estrangeiro, até que, ao fim da segunda guerra mundial, quatro forças também capitalistas liberais, mas mais conservadoras, se unem contra o governo e o atual sistema de prioridades e liberdades democráticas – grupo ligado ao capital internacional, à oligarquia agrária que foi tirada da cena política em 1930, cristãos também afastados do poder e setores das forças armadas (*qualquer coincidência com 2016 é mera semelhança*...) ***(Simm!)****.* Este grupo ocupa espaço majoritário no poder e promove algumas alterações no ensino por meio da Constituição de 1946. Em 1950 Getúlio Vargas se elege presidente, mas se mata em 1954.

1.3.3.4 – Esperávamos melhora após a guerra, mas...

No terceiro quartel do século XX os países arrasados pela segunda grande guerra, notadamente os da Europa, experimentavam os "anos de ouro", um período de reconstrução acelerada paralelamente a um armamentismo estimulado pela "Guerra Fria". Um próspero ciclo de crescimento econômico se iniciava e, mediante pressão dos trabalhadores organizados, recém miserabilizados pela guerra, a classe dominante capitalista cedeu espaço político para uma nova estratégia de exploração e surgem os Estados de Bem Estar Social. O horizonte desse tipo de política implantada por estes Estados é a promoção de garantia de direitos e a efetuação de políticas sociais que atinjam amplos segmentos das sociedades. Só que não! Diferentemente da propaganda, os EBES discriminavam mulheres, negros, imigrantes, homossexuais e outras minorias! ***(Nossa...hoje ainda vemos isso!)***

Ao mesmo tempo, na América Latina, pouco afetada diretamente pela guerra, a situação foi diferente, os governos endureciam e o braço liberal capitalista batia forte na retirada de direitos e elitização da educação. Para se ter uma ideia, no Brasil, em 1957, o PL "Substitutivo Lacerda"

> [...] propunha que a sociedade civil assumisse o controle da educação, pregando, portanto, a “privatização do ensino”. A educação seria financiada pelo Estado, mas este não poderá fiscalizá-la (GADOTTI, 1983, p. 113). **(*Meu Deus! Estamos retrocedendo!*)**

Esta proposta da extrema direita liberal foi parcialmente contemplada na LDB de 1961:

> A Lei 4024 de 1961 (LDB) [...] representa um certo triunfo do setor privado, garantindo-lhe até o direito, em alguns casos, de ser financiado pelo Estado. A conquista popular é representada pela equivalência do ensino profissionalizante. Mas representava “meia vitória”, como dizia Anísio Teixeira. Porque as taxas continuavam sendo a primeira barreira para a criança pobre. Assim, a LDB nasceu ultrapassada. [...] a escola continuava privilégio de classe. A origem socioeconômica do estudante continuava determinante para o rendimento escolar. Em 1964 apenas dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas na escola (GADOTTI,1983, pp. 113-114).

Vale lembrar, pra diferenciar, que Karl Marx também propõe na Crítica ao Programa de Gotha, uma educação pública financiada pelo Estado e gerida pela sociedade, mas radicalmente diferente destas propostas liberais oportunistas quanto aos objetivos. Marx não visava a reprodução da força de trabalho para aumentar o mais valor relativo e o acúmulo do capital burguês, feita com dinheiro público, sob a orientação direta dos empresários liberais. Ele perseguia o movimento da emancipação política e humana, ainda que sob um Estado capitalista liberal, fazendo da escola um microcosmo de transformação social. Marx

> [...] defendia uma educação pública sem, contudo, estar vinculada ao Estado. Sua proposta era a de um ensino público não estatal, sendo responsabilidade do Estado apenas o repasse dos recursos financeiros e a elaboração de algumas leis gerais. [...] É claro que o que se contrapõe a uma educação pública não estatal é a participação social no interior da escola, transformando-a não em agente do Estado, mas em representante da sociedade (MARTINS, 1993/1994, p. 26).

A propósito destes estudos de Marx, é interessante lembrar que nas décadas de 1960 e 1970 os países mais desenvolvidos do mundo da época investiram na educação básica das camadas populares da população com o objetivo de aumentar a produtividade do trabalhador numa visão econômica mecanicista da educação. O que ocorreu foi, por um lado, sensível aumento da produtividade, sim, mas o efeito bem maior foi no sentido da formação integral do trabalhador, na sua capacidade de

compreender o mundo que o media, em reivindicar melhores condições de vida e de trabalho, nas suas habilidades em participar e se expressar politicamente, discutindo participação nos lucros, valorização e sofisticação das atividades laborais, qualificação do ambiente de trabalho etc. A limitada visão do mecanicismo economicista não dá conta de perceber a miríade de determinações que mediam a educação do trabalhador e de sua prole (TRAGTENBERG, 1980/2004).

A escola brasileira baseada na LDB "conciliatória" de 1961 chega às portas do Golpe Militar de 1964 com alta evasão escolar, reforçando a estrutura de classes da sociedade capitalista, reproduzindo a ideologia liberal conservadora:

> O elemento democrático da LDB fixado no Art. 2 proclama a educação como direito e dever de todos. Isto, materializado na realidade social, significaria que todos não só podem, mas têm a obrigação de estudar. Mas como estudar se faltam escolas, professores, material, sendo impossível para muitos cumprir sua obrigação e reivindicar seu direito pela sua situação de classe? A lei não considera certos fatos. Ela omite uma realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada. (FREITAG, 1980/1986, p. 66).

"Parece ser essa a herança do período populista: tratar igualmente os desiguais, ignorando as classes sociais. Os ricos obtêm as vagas do Estado, enquanto os pobres pagam o ensino particular" ***(Aulas remotas...)*** (GADOTTI, 1983, p. 114). Quem estudou na escola pública precarizada tem que pagar com seus parcos salários uma faculdade particular de nível duvidoso; do outro lado, quem estudou em colégios particulares ocupa as vagas da universidade pública de alto nível, alto nível este financiado pelos impostos pagos por aqueles que estudaram na escola pública. Aqui o ciclo perverso se fecha.

1.3.3.5 – Com os militares a coisa apruma: Pra frente Brasil!

A partir dos anos 1960 - no Brasil, especificamente em 1964 - golpes militares tomaram os governos de vários países do então terceiro mundo[12] e imprimiram regimes políticos e sistemas econômicos de exploração, orientados no mais das vezes pelos EUA, para garantir ao capitalismo internacional um melhor resultado na concentração do capital. No Brasil, a expansão da ingerência do Estado se deu em todas as instâncias de poder:

[12] País de terceiro mundo era o nome que na época eram designados os países capitalistas subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Os países de primeiro mundo eram os que possuíam um capitalismo mais desenvolvido e os de segundo mundo, os países não capitalistas.

> À medida que se sucediam os governos, expandiam-se, recriavam-se ou multiplicavam-se os órgãos e as atuações do poder estatal. Em todos os campos da vida social, a ditadura passou a estar presente, atuante [...] tanto no interior dos grupos e classes oprimidos, quanto no âmbito da burocracia e tecnocracia que compõem o funcionamento governamental. As exigências da sua economia política, que estabeleciam a superexploração e a repressão do proletariado e do campesinato (além da repressão sobre todas as classes assalariadas – *notadamente professores*), acabaram por submeter, objetiva e subjetivamente, os governantes e os funcionários do aparelho estatal às conveniências da acumulação. Foi assim que cresceu o poder estatal em todas as áreas da vida social (IANNI, Octavio. A ditadura do grande capital. São Paulo, Expressão Popular, 1981/2019, p. 53).

Na educação

> Um exemplo dessa mudança está na implantação de várias políticas educacionais visando à reforma do ensino de segundo grau, por meio do ensino profissionalizante [...] elaboradas por planejadores a serviço de agências internacionais, tais como ONU (Organização das Nações Unidas), Unesco (Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura), Iipe (Instituto Internacional de Planejamento de Educação), OIT (Organização Internacional do Trabalho), além das agências bilaterais e regionais de cooperação para o desenvolvimento econômico, entre as quais a mais conhecida é a USAID (United States Agency for Internacional Development). Técnicos e planejadores dessas políticas educacionais baseavam-se em algumas teorias então desenvolvidas, relativas ao valor econômico da educação (MARTINS, 1993/1994, p. 26).

Nesta época, na Europa e EUA, mais uma retórica vazia: passaram a propagandear as vantagens de um capitalismo socialdemocrata, com “justiça social”, muito provavelmente para se confutar, bradando liberdade e justiça, aos sucessos obtidos pela “linha dura” da URSS da época. Mesmo assim, essa iniciativa do capitalismo durou pouco: no final dos anos 1960 os benefícios sociais concedidos e a massa de salários do pleno emprego diminuíram os lucros dos capitalistas e nova crise se inicia agravada sobremaneira pela crise do petróleo do início dos anos 1970 (MANDEL, 1982).

A educação no período da ditadura militar teve um desinvestimento generalizado em decorrência do tipo de modelo econômico de subdesenvolvimento industrializado adotado pelos governos militares, salvo a universidade por conta da necessidade de especialização em determinados setores. Mesmo assim, como o investimento necessário era maior do que o Estado estava disposto a pagar, abriram-se as portas para o setor privado. A educação como mercadoria flutuava no mercado

balizada nas curvas de oferta e procura. A iniciativa privada refestelou-se: ao fim da ditadura, 95% das vagas no ensino superior no Estado de São Paulo eram da rede particular de ensino!

Na década de 1970, para sair da crise e retomar o crescimento econômico e elevar as taxas de lucro aos níveis desejados pelos capitalistas, inicia-se uma nova racionalidade, apoiada no incremento tecnológico e de gestão do toyotismo e na financeirização da economia através dos Estados. O discurso era o de um Estado mínimo reduzido ao essencial, mas na prática o que se fez foi endividar os Estados nacionais, que pegavam dinheiro a juros dos bancos internacionais diretamente ou via FMI e Banco Mundial, tanto para fazer obras de infraestrutura, como para despesas correntes. O resultado foi que, em pouco tempo, muitos Estados do terceiro mundo estavam drenando grande parte de suas riquezas para o pagamento das dívidas astronômicas que contraíram, além de perderem muito de sua autonomia política por conta de terem que se sujeitar às exigências dos credores. (No Brasil, até hoje, quase cinquenta anos depois, a estamos pagando com sangue e suor da classe trabalhadora que pouco ou nada usufruiu deste endividamento). O chamado “milagre econômico brasileiro” nada mais foi do que uma farsa dos militares para justificar tanta morte e violência, desmonte dos setores de educação e saúde e perdas de direitos sociais por quase todos os segmentos da população, ***(Novamente percebo esse movimento no governo atual)***

> [...] nada mais foi do que um processo de superacumulação de capital, paralelo à inserção da economia brasileira na chamada economia internacional e ao enquadramento da classe operária por meio da coerção indireta pela derrogação da estabilidade, ou direta, pela repressão, nas malhas do Estado (TRAGTENBERG, 1980/2004, p. 160).

Para se ter uma ideia do nível educacional brasileiro que a ditadura militar nos legou, basta examinar o panorama aterrador que nos mostram os índices de analfabetismo e semianalfabetismo medidos pelo PNAD, IBGE (1982), já ao final do período militar: Um terço da população em idade de ler e escrever (32 milhões de pessoas!) totalmente analfabetas, mais um terço (29 milhões de pessoas!) semialfabetizadas (com apenas de 1 a 4 anos de estudo)! Resultado da educação básica do período do regime militar resultante do Golpe de 1964: dos 91 milhões de brasileiros que, à época, tinham mais de 10 anos de idade, ou seja, que deveriam estar plenamente alfabetizados, 61 milhões não estavam! 2 em cada 3,

educacionalmente marginalizados! “Este é o Brasil que vai pra frente, ôw ôw ôw ôw ôw...” ***(Me reportou a grande valorização do "país do futebol", um ótimo fator distrator para a população brasileira não perceber essa opressão: governos do pão e circo).***

Importante registrar que os educadores se mobilizaram o quanto puderam nas décadas de 1970 e 1980 para reverter este quadro educacional desastroso, mas “não logrou, porém, converter suas propostas em política educacional no âmbito governamental” (SAVIANI, 2018, p. 294).

1.3.3.6 – O neoliberalismo em ação, aí, gente!

Paralelamente, em consequência deste condicionamento, estes mesmos Estados nacionais endividados diminuíam os benefícios sociais à população, retiravam direitos e aumentavam a repressão estatal sobre sindicatos, associações, movimentos sociais e qualquer manifestação que se interpusesse contra este estado de coisas. O discurso oficial deturpava a realidade: culpabilizava crises externas ao país, usava como desculpa uma falsa estrutura inchada do setor público, dizia que o povo não era solidário às causas sociais etc., enfim, tudo, menos a ganância capitalista por maiores lucros! Este discurso, esta ideologia pregada diuturnamente pelas camadas dominantes da sociedade se popularizou com o nome de neoliberalismo (o novo liberalismo) (ANTUNES, 1999) ***(Estamos falando do atual governo! Assustador!).***

Os Estados da periferia do sistema, Estados do terceiro mundo, notadamente os países da América Latina, muitos imensamente endividados como o Brasil, sofreram nas últimas décadas uma invasão do pensamento e da prática neoliberal em seus sistemas políticos, econômicos e sociais. Passaram, a partir do Chile em 1973 na ditadura de Pinochet (com Paulo Guedes a tiracolo), por reformas orientadas pelo capitalismo financeiro internacional, seu credor, que os reorganizaram de acordo com seus interesses burgueses, sem em nenhum momento priorizar as necessidades do povo desses países. Ao contrário, sempre que havia perdas eram socializadas, “o povo pagava o pato”; mercantilização da saúde e da educação, tornando-a inacessível ao povo ou oferecendo-a de péssima qualidade; privilégio ostensivo às elites!

No Brasil, com a anistia “ampla, geral e irrestrita”, que garantiria acima de tudo impunidade aos criminosos do regime militar, iniciou-se o período conhecido como “Nova República” e um político revolucionário assume o poder para mudar todo este

estado de coisas negativas deixadas pela ditadura na economia, política, educação... OPA!! Só que não: acaba a ditadura e assume a Presidência da República, um político que defendeu renhida e obedientemente o regime militar durante os 21 anos de sua duração, justamente ele, José Sarney, aquele mesmo que era presidente do partido de sustentação da ditadura, a Arena. ***Os livros didáticos da década de 70 e 80, abordavam a Nova República de uma outra maneira... Somente como uma inocente mudança de regime... (Não tinha ainda pensado dessa forma!) E nosso governo induz a população a achar que a nossa escola atual, que estávamos conquistando, era de ideologia esquerdista. Justamente para descobrirmos o outro lado de nossa história.***

> A "transição democrática" se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpretam a "transição democrática" na linha da estratégia da conciliação, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que **incorpora o consentimento dos dominados** (*grifo meu*), dos próprios privilégios (SAVIANI, 2018, p. 292*).* ***(Consentimento dos dominados, manutenção dos privilégios! Foi isso que foi!)***

A genialidade do General Golbery do Couto e Silva, "eminência parda" do período ditatorial, em 1) ter percebido e compreendido o movimento neoliberal sendo construído pela classe capitalista multinacional e 2) ter avaliado corretamente a inapropriação daquele governo militar (que já estava deixando o Brasil um caos e, dali em diante, só pioraria as coisas), resultou na arquitetura desta chamada "transição democrática" que nada alterou de fato das determinações sociais da dominação. Foi brilhante: poupou os militares e manteve a situação de dominação da burguesia, fazendo ainda com que os segmentos explorados, oprimidos e dominados comemorassem uma ilusória liberdade. A pior face do fetichismo é fazer com que você lute contra seus interesses sem perceber que assim está procedendo, contribuindo para a manutenção das condições que o dominam, contribuindo para o fortalecimento de seus próprios opressores, exploradores, dominadores. A "transição democrática" desempenhou "o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes" (SAVIANI, 2018, p. 292).

Juliana Cislaghi retrata bem este período de início do neoliberalismo que vai do pós-ditadura militar até o fim do governo FHC:

> Para os ideólogos neoliberais a crise do capital seria uma crise dos Estados, considerados hipertrofiados e perdulários. Suas medidas compreenderam: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, contrarreformas tributárias regressivas, juros de mercado, abertura comercial, eliminação de restrições ao investimento externo direto, privatização das empresas estatais, desregulamentação da economia e dos direitos dos trabalhadores e defesa do direito de propriedade intelectual por meio de patentes. [...] A Constituição de 1988, ainda que insuficiente para a reversão das desigualdades históricas e estruturais da sociedade brasileira avançou na universalização de políticas sociais como a saúde, a educação e a Previdência Social e na institucionalização da Assistência Social, até então restrita a iniciativas clientelistas e pontuais de caridades privadas. Anacrônica, porém, em relação ao momento político mundial, a Constituição começou, imediatamente após sua promulgação, a ser desmontada nos seus aspectos mais progressistas. A vitória de Collor, representante fiel da classe dominante, nas primeiras eleições presidenciais após a ditadura, abriu caminho para a virada neoliberal brasileira,

1.3.3.6.1 – Eba! Plano Real! Agora vai...

> que só se consolidou, no entanto, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso entre 1994 e 2002 [...] que orientou a privatização de inúmeras empresas estatais e da gestão e prestação de serviços sociais por meio de parcerias com o setor privado. Para garantir seu sucesso em tantas medidas impopulares, o governo Cardoso contou com franca adesão da mídia e forte repressão contra sindicatos e movimento sociais. [...] Avança no Brasil, então, a redução de recursos para o setor público com políticas de favorecimento para planos de saúde e para a educação privada, ressignificação da caridade por meio de programas como o Comunidade Solidária e a primeira rodada do que será a contrarreforma permanente da Previdência Social (*grifos meus)* (CISLAGHI, 2020).

Com relação ao setor educacional, na década de 1990, especialmente nos governos do PSDB, pudemos observar a maior ingerência dos princípios neoliberais. A rede pública perdendo qualidade ano a ano face à rede particular de ensino, posicionando-se explicitamente como a alternativa para quem não pode pagar. Como já vimos, o capitalismo precisa da educação para atender seus fins de apropriação do excedente econômico, utilizando-se dela para formar mão-de-obra mais qualificada, reproduzir a ideologia dominante e multiplicar a “fabricação” de superconsumidores, ou seja, aquele consumidor que vai se desdobrar para sair do consumo básico e sofisticar suas aquisições, em especial daqueles produtos que são rapidamente superados por modelos mais atualizados e/ou aqueles com rápida obsolescência programada. É comum vermos em escolas públicas de periferias bem empobrecidas,

por exemplo, jovens portando celulares caríssimos do “último modelo”. Os consumidores de posse eles já tem; eles desejam os despossuídos, revirando-se do avesso para realizar o sonho de consumo implantado em seus corações pelas mídias e redes sociais, massivamente, diuturnamente, apelativamente!

FHC em seus oito anos de governo seguiu regiamente as políticas do Consenso de Washington para a educação. Fundamentalmente:

- o Estado deixa de ser o financiador majoritário da educação e promove o acesso do setor privado nas atividades de ensino em todos os níveis, inclusive com privatizações de entidades educacionais do setor público, mantendo seu papel de avaliador e controlador (Provão, Enem etc.); **(*olha aí as avaliações externas!)***
- critérios qualitativos perdem valor no processo de seleção de professores para a cátedra e de alunos para os cursos, bem como nos processos de avaliação de desempenho ou aprendizagem;
- dicotomização do complexo dialético teoria-prática onde a prática passa a ser superdimensionadamente prestigiada, no sentido de que é ela que está sintonizada com a realidade, em detrimento da teoria, que passa a representar perda de tempo, inapropriação à realidade, dissonância com a experiência vivida (nessa perspectiva, os investimentos na formação profissionalizante e técnica se multiplicaram, novamente pelo setor privado da economia, inclusive com recomendação explícita do Banco Mundial em transformar todo o segundo grau em cursos técnicos variados, apenas com o conteúdo específico da área escolhida, sem as matérias de formação global – ver o subitem 1.2.3.4 para lembrar do que têm tanto medo! Gato escaldado...); ***(Exatamente! Não querem cabeças pensantes! São perigosas para o sistema!)***
- superdimensionamento das técnicas de gestão e do uso das tecnologias nas ações educativas (como no ensino a distância etc., outro mercado que passa a ser avidamente explorado pela iniciativa privada, como vendedora de aparelhos tecnológicos, cursos de adaptação às tecnologias e sistemas tecnologicamente diferentes, melhores ou não, mas que têm linha de crédito às escolas, empresas e ao próprio governo).

Em todas estas ações-foco da educação neoliberal importada dos EUA por FHC percebemos o explícito caminho para a mercantilização da educação. Percebemos também a presença de um forte componente ideológico acompanhando

cada uma das ações com a missão doutrinária da lógica do mercado que, como sabemos (vimos os espantosos números algumas páginas atrás), só beneficia alguns em sacrifício de toda a população despossuída (SAVIANI, 2018, pp. 295-298).

Mas como isso acontece – perguntamos de novo - sem que as massas enganadas se enfureçam e tomem o poder do Estado, e também as fábricas e os latifúndios, e forjem uma relação social diferente que os beneficiem numa sociedade solidária cooperativa sem exploração e opressão?

A estratégia liberal e neoliberal para evitar a comoção social face a tanta exploração e tanta injustiça sustenta-se na habilidade do sistema de ocultar ao máximo a realidade das relações sociais capital-trabalho e criar narrativas, ainda que subsidiadas na realidade, mas traçando um roteiro crível muito distante dela, levando as responsabilidades por todo o mal resultante do modo capitalista de produção para fatos e/ou instâncias e/ou dimensões distantes dos verdadeiros causadores, os burgueses capitalistas possuidores dos meios de produção. É aquele feitiço do qual sempre falamos, identificado por Marx na mercadoria que impede que, por meio dela, enxerguemos as condições em que foram produzidas, a relação capital-trabalho, o mais valor gerado pela exploração da força de trabalho, tirando o pão da boca da criança para juntar mais alguns centavos aos bilhões de capital acumulado!

E com relação ao Estado não é diferente; com a justiça, representada pelo direito, também não; com relação à educação, ele, o fetichismo, que confunde, encobre, ilude, falseia está plenamente presente, contando uma história inverídica, mas plenamente assimilável pelos grupos envolvidos.

Enfim,

Na área de educação, o governo FHC será lembrado historicamente pela produção de estatísticas, censos escolares, sistemas de monitoramento da educação, especialmente pela criação de um arcabouço jurídico de dar inveja a qualquer governante. FHC será lembrado por promover um verdadeiro "genocídio cívico" dos analfabetos adultos e jovens, apagando da Constituição Federal a obrigação com a erradicação do analfabetismo, no prazo de dez anos, após a promulgação da Constituição de 1988. Será lembrado por promover o desmonte do ensino técnico e promover a indústria do diploma de ensino superior, sem qualidade. Deverá ser esquecido pelos professores, humilhados pelos baixíssimos salários e ofendidos por suas declarações de que "se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser

professor". E jamais será lembrado pelos que lutam pela escola pública de qualidade para todos! (DESABAFO DE UMA PROFESSORA)

1.3.3.6.2 – Agora é PT!

Estava em baixa a popularidade de Fernando Henrique Cardoso ao final de seu governo, no início dos anos 2000. O "Fora FHC" salpicou os muros, postes e tapumes por todo o Brasil! Os movimentos sociais, sindicatos, partidos de oposição e a massa trabalhadora independente articulavam-se contra a retirada de direitos, privatizações de patrimônio nacional por quantias pífias, padrão de vida em queda, concentração de renda recorde, elitização da educação etc., apesar das promessas feitas com a estabilização monetária advinda do plano real. Estava preparado o cenário para a eleição de um candidato que se comprometesse a enfrentar estes problemas e representasse estes segmentos mais progressistas da população e também os segmentos populares, dando esperança aos contingentes mais pauperizados nas últimas décadas.

Gostaria de, nas páginas seguintes, estar escrevendo um outro texto quando analisamos o espectro politico-econômico-educacional que constrói as determinações que se fazem refletir na escola pública de hoje. Acredito que as participantes da pesquisa-trans-formação que contribuíram com este texto também gostariam que a realidade fosse outra. Enfim, sigamos!

Para a decepção de todos, as mudanças não foram tão profundas como era a expectativa. Aliás, nenhuma mudança expressiva que viesse a abalar a legitimidade do neoliberalismo. Nenhuma reavaliação das agendas neoliberais de governo foi feita. Mesmo com uma popularidade elevadíssima, contando com a massacrante maioria do congresso, as conciliações espúrias e/ou com setores espúrios da classe dominante impediram o governo Lula de produzir algo estrutural e estruturante para a economia e sociedade do país, considerando-se a maioria mais empobrecida. Especificamente com relação à educação, as medidas tomadas no primeiro mandato de 2003 a 2006:

> não chegaram a alterar o espírito que presidiu a política educacional do governo anterior. Ao contrário, [...] a própria criação do PROUNI, embora se constituindo numa inovação, não só não se opõe à orientação do Governo FHC como a reforça, pois esse governo se empenhava em ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas do ensino superior (SAVIANI, 2018, p. 299).

O PT de 1980 já tinha passado por muitas transformações programáticas e organizacionais até o segundo confronto de Lula com FHC, aumentando a burocratização e trazendo a classe média, professores, funcionários públicos e profissionais liberais para dentro da dimensão decisória do partido. Estas mudanças se acentuaram mais ainda, do ponto de vista da mudança de seu perfil, do meio da década de 1990 até o final do governo Lula quando o movimento ideológico do partido o levou mais próximo ao centro neoliberal, com a consequente:

> desideologização do programa político, o comprometimento com a democracia representativa e com o respeito à ordem institucional, a maior ênfase nas disputas eleitorais, a profissionalização da estrutura partidária e a autonomização das lideranças com relação à base (AMARAL, 2010, p. 54).

Importante registrar que, a partir do último mês do primeiro mandato de Lula e no início do segundo, várias medidas representaram avanço na educação face ao governo FHC, tais como a criação do FUNDEB, ampliando o financiamento para toda a educação básica, da creche ao EJA, na cidade e no campo; instituição do piso salarial para os professores da educação básica; ampliação do espectro educacional da educação profissional incluindo conteúdos da formação integral, entre outros (SAVIANI, 2018) **(Estávamos no caminhoooo!!!).**

Olhando, contudo, deste privilegiado mirante localizado no futuro, e considerando as imposições do neoliberalismo ao mundo já mencionadas nas páginas antecedentes, vemos que as dimensões do seu domínio foram milimetricamente determinadas pelos interesses do capitalismo financeiro internacional, pelos donos do mundo. Continua, portanto, a imperar a todo vapor neste período Lula, o neoliberalismo, ora um neoliberalismo de cooptação (sindicatos, movimentos sociais etc.), ora um neoliberalismo de conciliação (partidos políticos, setor financeiro, agronegócio etc.), mas, sem dúvida, um neoliberalismo cujo fetichismo atingiu níveis inimagináveis! Assim, alguns são de opinião que:

> Para que o projeto neoliberal triunfasse foi necessária uma nova embalagem, um verniz progressista que pôde construir um novo bloco histórico que lhe desse sustentação. Assim, vincularam-se “políticas de distribuição plutocráticas e expropriativas a uma política de reconhecimento que alcança amplo apoio”, pois aparentemente emancipatória. [...] os segmentos tradicionais de organização sindical da classe trabalhadora foram também cooptados para esse bloco, seduzidos, entre outros fatores, pela possibilidade de tornarem-se

> sócios da financeirização por meio da transformação da Previdência Social em fundos de pensão administrados por ex-sindicalistas nos governos petistas. [...] o núcleo duro do PT transformou-se em operador de fundos de pensão das estatais, ambos construindo sua identidade pelo privilegiado acesso ao fundo público. [...] controlar e operar o fundo público, fazendo a ponte com os interesses do setor financeiro, é a base material do transformismo petista ao assumir o poder do Estado (CISLAGHI, 2020).

Rui Braga estuda esta situação, descrita acima por Cislaghi, no livro “A Política do Precariado: do populismo à hegemonia lulista”. Ele aponta esta “financeirização da burocracia sindical” como resultado da sedução das direções sindicais pelos governos petistas, transformando organizações de trabalhadores, como a CUT, na pessoa dos sindicalistas e ex-sindicalistas, em gestores de fundos de pensão, comprometendo o desempenho financeiro das aplicações dos fundos em detrimento dos trabalhadores. Este prejuízo aos trabalhadores não vinha à tona de forma expressiva e contundente ao governo, inclusive pela sua seriedade, porque, paralelamente, aproveitando um período de crescimento econômico, o governo reajustava o salário-mínimo sempre um pouco além da inflação e investia em políticas sociais de grande apelo popular, como o Bolsa Família. Além disso, o discurso que não calava era o de que com a economia indo bem, logo mais todos ficariam bem (BRAGA, 2012).

Podemos dizer que houve um continuísmo na concepção neoliberal e ultra-neoliberal no país? Infelizmente, não tivemos uma construção de uma consistente base para si (consciência de classe para si), e com isso, muitas coisas contra os interesses de médio e longo prazo do povo foram efetivadas. Portas abertas para privatizações foram esquecidas abertas, brechas para a privatização da educação...

O que Cislaghi chama de:

> neoliberalismo de cooptação na feição nacional, não produziu ganhos materiais nem significativos nem duradouros para os segmentos que afirmava representar, mas, conseguiu, ideologicamente, se apresentar como um sucessor legítimo da social-democracia, um conciliador entre classes, não só reduzindo a força da direita neoliberal mas também praticamente eliminando do horizonte qualquer perspectiva de esquerda que questionasse de forma radical as bases do neoliberalismo. Até o momento de sua própria derrota (CISLAGHI, 2020).

A crise de 2008 que assolou o mundo foi mais um agravamento multifacetado da crise iniciada no final dos anos 1970, mas com características especiais: as dívidas dos países cresceram e o capitalismo financeiro tinha que garantir prioridade no

excedente - que a salvação das economias periféricas ou o estado de miséria que 1 bilhão de seres humanos foram atirados ficasse para depois. Para conseguir esse intento, na década de 2010 utilizou-se novamente do seu poder de credor para interferir decisivamente nas políticas econômicas nacionais. Isso também levou a reboque a direitização de caráter neofascista dos governos.

> No Brasil, essa virada se inicia com o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016, que derruba o governo eleito de Roussef, último representante do neoliberalismo de cooptação liderado pelo PT. ***(Foi erro do PT ou realmente não teve opção?)*** Ainda que tenha garantido religiosamente as transferências de fundo público para o capital financeiro e a continuidade das contrarreformas redutoras de direitos sociais nas décadas anteriores, as exigências postas pelo capital, como consequências mundiais da crise de 2008, impuseram um aprofundamento dos pressupostos neoliberais passando ao que chamamos de ultraneoliberalismo. [...] o neoliberalismo se tornou um sistema mundial de poder que se alimenta das próprias crises econômicas e sociais que gera, porque as respostas a essas crises reforçam e aprofundam indefinidamente sua lógica, bloqueando qualquer alternativa [...] e se apropria das tendências nacionalistas, autoritárias, xenófobas assumindo um caráter absolutista e hiperautoritário para impor uma melhor lógica do capital sobre a sociedade (CISLAGHI, 2020).

Com as portas sempre abertas em decorrência de posturas de governo alinhadas com órgãos internacionais, a tendência foi o escancaramento destas portas. Segundo Libâneo (2014, p.43):

> Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Esses moldes de atuação sugerem e incentivam um tipo de administração da educação por parcerias entre o setor público e o privado. Cumprir as metas e os currículos de resultado é mais seguro quando se tem “parceiros na educação”. Afinal “a máquina do Estado não daria conta por si só”. Estes são discursos antigos apenas com novas roupas...

> Deriva dessa perspectiva de gestão pública o fato de várias Fundações e organizações correlatas buscarem esferas governamentais (ou serem por elas buscadas) com objetivo de oferecer seu "qualificado" apoio técnico. No caso brasileiro, as fundações configuram-se como organizações privadas sem fins lucrativos que, por força de lei, podem inclusive receber recursos públicos, sem que haja uma clara orientação para o accountability de sua ação e, em alguns casos, sem exigência de licitação (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 2).

É desta forma que atuam várias empresas do tipo *venture philanthropic entities*, que são organizações que fazem investimentos de risco na educação do país, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento na área. Muito bonzinhos, cheios de experiência e robustez de conteúdo, respaldados internacionalmente. ***(Seria o caso da Fundação Lemann!!)*** Com todas essas qualidades, e, sem custos para o poder público, fica irresistível. No fundo, esperam retornos para as empresas que fazem parte de seu holding, que, muitas vezes também são da área de educação privada. Oferecem vários serviços atrativos que vão desde materiais didáticos, softwares educativos, aulas de reforço, programas de gestão e acompanhamento das escolas, programas de avaliação e, com a pandemia um novo mercado se abriu, com aulas remotas, sistemas de ensino à distância e híbridos, e mais tudo que por anos a escola não conseguiu desenvolver por não ter investimentos. O não investimento na educação foi o grande investimento!

> Esse movimento, ocorrido entre os anos de 2003 a 2014, associa-se a um quadro de "liberalização" e relativo estímulo à atuação de fortes segmentos privados no campo da educação básica pública estimulado, em parte, pela destinação de fundos públicos para o setor e pela criação de um marco regulatório que favorece a transferência de atividades estatais para o setor privado (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 7).

Este nosso cenário da educação é elaborado por contrarregras intencionalmente escolhidos. O que dizer sobre o atual momento? Sem adjetivos para descrever essa conjuntura!

Neste mês de setembro de 2020[13] o IBGE divulgou alguns dados aterradores sobre o empobrecimento extremo de parte da população brasileira: em apenas cinco

[13] Boa parte desta tese foi sendo escrita ao longo dos acontecimentos da pandemia. Relacionando a realidade com cada pedaço e tempo desta pesquisa, este capítulo foi elaborado entre julho e setembro, momento em que as professoras participantes demandaram discussões voltadas para o assunto aqui abordado. Assim essa técnica em que há a participação delas no texto, também teve desdobramentos

anos, no período de 2013 a 2018, ou seja, do final do primeiro governo Dilma ao final do governo Temer, sobe de 7,2 milhões para 10,3 milhões o número de brasileiros que enfrentam insegurança alimentar efetiva. São três milhões e cem mil brasileiros, entre eles muitas crianças de todas as idades, que não têm garantidas as refeições básicas do dia seguinte! Outro dado disponibilizado pela pesquisa foi que, dos 207,1 milhões de brasileiros apurados em 2018, 84,9 milhões já experimentavam sobre si algum tipo de insegurança alimentar, ou seja, a instabilidade econômica e social já assombrava estas pessoas, ainda que não estivessem em situação de insegurança alimentar efetiva. Isso é muito! 41% da população! E estamos falando do básico do básico: de fome, de nutrição elementar! Isto num país com capacidade imediata de produzir alimentos para um bilhão de pessoas!

Então o que acontece? Por que ocorreu isso? Por que estamos falando disso aqui? O país não tendo vivido um longo período de guerra, não tendo sofrido com sucessivos acidentes naturais graves etc., acho que fica claro que esta situação de colocar milhões de brasileiros esfaimados, e sem perspectivas de poderem se alimentar minimamente, só pode ser obra de um sistema econômico muito cruel, intencionalmente administrado, cujo objetivo político é manter esta massa em situação de empobrecimento extremo para que possa servir de reguladores do valor dos salários: quanto mais pessoas miseráveis pressionam a sociedade por empregos, mais as pessoas empregadas estarão dispostas a trabalhar por menos! É o exército industrial de reserva forçosamente contribuindo por meio do seu extremo sofrimento com o aumento dos lucros dos capitalistas burgueses proprietários dos meios de produção. E vocês se lembram de como são poucos os capitalistas (item 1.2.2.2) que se aproveitam desta situação de miséria de milhões?

O Brasil saiu do Mapa da Fome da ONU no governo Lula, no qual estão os países onde mais de 5% da população ingere menos calorias do que o recomendável, e voltou no governo Temer! Juntamente com este importante critério de avaliação de desempenho dos países, o Brasil, desde 2016, tem piorado em quase todos os índices de desigualdade social: os 50% mais pobres têm apenas 10% da renda total e somente de 2% a 3% das propriedades; ao mesmo tempo, os 10% mais ricos têm mais de 50% do total da renda e chegam a ser proprietários de 80% de tudo.

---

nas discussões feitas neste período, com vídeos e outros textos sugeridos para incrementar a discussão.

Diante de tudo que vimos até aqui, resolveria oferecer ao governo Bolsonaro alternativas para uma melhor distribuição de renda? De maneira alguma. O objetivo do atual governo, seguindo a cartilha do ultraneoliberalismo produzido pelo capitalismo internacional, é destruir o que resta de tais políticas: aumentar o fosso social entre as classes constitui-se um Plano necropolítico de Governo. Dilma foi retirada do governo e Lula retirado da disputa eleitoral para isso: retirar direitos, entregar riquezas, aumentar a miséria, a exploração e a opressão, destruir o Estado naquilo que ele tem de bom, de útil ao povo, naquilo que ele é eficiente, tudo coordenado por agências norte-americanas, tal qual ocorreu no golpe militar de 1964! E estão realizando intervenções desse tipo em toda a América Latina, cada país recebendo um tipo de intervenção que atenda aos interesses imperialistas. O que já sabemos hoje já é suficiente para lastrear toda esta situação, mas, com certeza, há muito mais a ser descoberto e revelado.

Para dimensionarmos o grau de perversidade a que chega essa classe burguesa capitalista, de total insensibilidade social, de desprezo mesmo ao sofrimento do outro, um número divulgado este mês no relatório da Oxfam Brasil consubstancia toda essa execrabilidade: as 32 empresas mais rentáveis do mundo conseguiram US$ 109 bilhões (mais de R$ 577 bilhões) a mais em lucros durante a pandemia de Covid-19 em 2020 do que a média obtida nos quatro anos anteriores (2016-2019)! A mais, volto a insistir! Não é que vinham lucrando um tanto desse e continuaram lucrando. NÃO! Elas lucraram muito mais enquanto centenas de milhares morriam, definhavam, perdiam empregos, perspectivas de vida, se suicidavam, eram jogados à mingua aos extremos da miséria humana! O relatório informa que essas corporações gigantescas erigidas por anos com a riqueza produzida pelo suor, pelo sangue e pelo sofrimento das classes trabalhadoras, priorizaram os lucros indecentes a custo de mais sofrimento e miserabilização dos 99% mais pobres! Estas empresas não conseguiram este resultado espantoso apenas pelas vias de corte com custos e com segurança: grande parte desse resultado veio da manipulação direta e indireta dos governos que, na maioria dos casos, optava por transferir dinheiro disponível para investimento de base para sanar angústias do mercado financeiro, ao invés de fortalecerem as empresas estatais produtivas as “cediam” total ou parcialmente ao setor privado, tudo isso além de apoiarem planos e legislações consoantes aos interesses privatistas. E não são anônimas desconhecidas estas megaempresas que se alimentam da barbárie humana. São corporações boicotáveis, inclusive! Do setor de tecnologia: Apple,

Facebook, Google, Intel, Microsoft; do varejo: Amazon, Walmart; do setor farmacêutico: Johnson & Johnson, Merck, Roche, só para ficarmos em alguns exemplos.

Paralelamente a estes resultados, a crise econômica global destes primeiros meses de 2020 já deixa meio bilhão de pessoas no espectro da pobreza, quatrocentos milhões de desempregados, outro tanto desse de pequenos negócios a beira da falência, notadamente atingindo mais a população periférica, negra, feminina e migrante. Do outro lado da mesa, algumas poucas dezenas de bilionários locupletaram seus patrimônios pessoais e as 100 empresas líderes no mercado de ações somaram mais de US$ 3 trilhões ao seu valor de mercado desde o início da pandemia. Soma-se a essa concentração absurda de riqueza, e até por causa dela e também para que ela acontecesse, essas empresas gigantes não investiram nesse período em tecnologias ou na geração de empregos, não pagaram boa parte dos impostos devidos, tudo para beneficiar quantiosamente seus acionistas. Com esse comportamento este grupo privilegiado acabou aprofundando mais ainda a deterioração das condições de vida da maioria da população.

No Brasil isto também ocorreu! Enquanto grande parte da população subalternizada ficou sem emprego, ou com trabalhos informais precarizados, e mais de 600 mil empresas fecharam as portas (o que projeta um futuro próximo tenebroso!), os 42 bilionários brasileiros (bilionários em dólar!) aumentaram sua riqueza em U$34 bilhões (em torno de 180 bilhões de reais!).

Com relação à área da educação, a política do governo atual segue esta orientação ultraneoliberal de retração do investimento nas áreas de saúde, educação e previdência social para remeter a maior parte do dinheiro captado para os agiotas do mercado financeiro internacional. Em consequência, a diferença na formação educacional entre ricos e pobres, estrutural no país desde sempre, se acentua drasticamente!

Neste Brasil de final de setembro de 2020, aproximando-se das 145 mil mortes por COVID-19, os 48 milhões de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio dividem-se, 19% na educação privada - são as famílias que podem pagar (às vezes com um sacrifício tão extremo que fragilizam toda a estrutura familiar em função disso, na aposta de uma educação melhor, no sonho de uma vida mais segura no futuro), e 81% na rede pública - são os deserdados do sistema, em escolas que muita vez não têm água potável e/ou banheiro e/ou saneamento básico e/ou energia elétrica. E ainda

um percentual expressivo das famílias sem uma Internet razoável em casa. Como se não bastasse esse cenário, a cereja do bolo foram as investidas do governo contra mais um segmento sofrido da população: em 30/09/2020 um retrocesso criminoso em relação à educação das crianças com deficiência – o governo federal assina o decreto 10.502, que desobriga as escolas públicas de exclusivamente matricularem alunos com deficiência, deixando portas abertas para o retorno das instituições especializadas e, mais grave ainda, da iniciativa privada tratar destas crianças como mercadoria fonte de lucros. Muitas entidades e políticos se organizaram e conseguiram interferir para desmobilizar esse processo. Essa é uma luta de todos os dias que tem que ser lutada por todos nós! ***(Para o neoliberalismo, pessoa com deficiência não produz!)***

E como a máquina de produção de desigualdade e de crises não pode parar, é nesse Brasil já trucidado pelas políticas liberais, neoliberais e, agora, ultraneoliberais que, sabemos, ainda recairão mais medidas elitizantes na educação, mais medidas concentradoras de riqueza na economia, tudo junto com uma crise sem precedentes!

2- FORMAÇÃO DOCENTE: os interesses de classe e o drama da contemporaneidade

2.1 – APRESENTAÇÃO

Este capítulo nada na perspectiva do capítulo “Transformação e emancipação humana: nossa práxis revolucionária na pesquisa”. A intenção é, tanto construir um alicerce psicopedagógico e sócio-histórico para os capítulos seguintes, como anunciar mirantes e horizontes que caracterizam a proposta de formação docente executada pela Pesquisa-Trans-Formação - esta desnudada nos capítulos sobre “a auto-organização da formação docente”, “a produção de conhecimento na ação que transforma” e “a produção de informações e conhecimentos sobre e com a realidade: narrativa do processo vivido”.

Para este intento, abordamos alguns aspectos que consideramos de fundamental importância para a compreensão da estrutura educacional contemporânea, suas contradições, ambiguidades e concepções de formação docente. Não menos importante, este capítulo também objetiva esboçar as bases para o entendimento dos aspectos diferenciadores do processo de formação das professoras participantes da pesquisa-trans-formação, em relação aos processos de

formação continuada mais frequentemente realizados junto às/aos docentes. Acrescentamos ainda, em meio às discussões, falas das participantes da pesquisa pertinentes aos assuntos tratados, cumprindo com o objetivo de expressar a realidade promotora destas discussões, sem o intuito prioritário de análise.

Nessa medida, computamos necessário apresentar: uma breve história crítica da formação docente no Brasil; as determinações dos interesses de classe nessas formações; a estrutura básica da formação docente que empreendemos; os motivos pelos quais devemos considerar a formação docente alargada, na perspectiva da totalidade e suas contradições, e a constituição ontológica dos professores e das professoras como seres sociais multidimensionais. Comecemos por esta última.

2.2 – A FORMAÇÃO DOCENTE ALARGADA

É fundamental que compreendamos a importância da concepção de formação docente ampliada, alargada. Vejamos: professores e professoras são seres sociais que se formam mediados por múltiplas determinações em todas as instâncias de suas vidas. Algumas dessas inumeráveis instâncias ocorrem quando da formação docente inicial; outras durante os estágios obrigatórios à graduação; outras ainda no chão da escola, quando assumem suas turmas; outras mais ocorrem quando, em serviço, participam de formações continuadas de diversos tipos. Mas estas, formais, são apenas algumas das instâncias que determinam aos docentes e às docentes seu capital social, cultural, econômico, profissional (BOURDIEU, 2007). Afora estas, muitas outras contribuem, desde o nascimento deste ser social, para o seu desenvolvimento e para que ele vá se constituindo no que é e no que virá a ser. E um agravante: a história da educação e da formação docente no Brasil se dá numa estrutura social desfavorável para a imensa maioria da população, pois “o Brasil se apresenta com características peculiares, por ser uma sociedade com desenvolvimento desigual muito forte e, portanto, por apresentar contrastes e contradições muito violentos” (FERNANDES, 1985/1987, p. 14). Esta é mais uma razão para não desprezarmos a formação “informal” do ser social docente, pois temos aí um fio condutor dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. Tanto no espectro da materialidade, quanto no âmbito das significações há uma interdependência multifária de relações, determinações objetivas-subjetivas que intervém em nossas vidas, coletiva e individualmente, interdependência esta, ativamente presente nas salas de aula.

Bourdieu (op.cit.) reflete sobre essa importância quando desvela a estrutura da sociedade considerando-a um complexo hierarquizado de disputas de poder condicionado pelas relações econômicas, simbólicas, culturais etc., todas elas intervindo no tipo de escolarização que a pessoa desfrutará e no tipo de docente que será formado a partir destas determinações. A parcela, o teor da cultura produzida pela humanidade que será acessado, bem como o significado que lhe será dado, são fortemente determinados pelas condições de escolaridade, ambiência familiar, diversidades da vida social etc.

Fernandes, na mesma página citada acima, diz que, tanto a professora de simples formação que dá aulas em uma fazenda, como Mário Schemberg, uma das grandes cabeças teóricas do Brasil: “todos somos professores” e, diante desse Brasil desigual de contradições violentas, “todos somos, fomos e seremos brutalizados”! Essa “brutalização” não será igual para todos nem tampouco impactará igualmente cada um.

A constituição do sujeito é singular e a contribuição para a formação desse sujeito advinda de fora dos cursos iniciais e continuados de formação docente, bem como do próprio ambiente de trabalho, não é nada desprezível! Ao contrário, é fundamental para compreendermos dimensões fundamentais da realidade a respeito de um grupo de professoras que ministram aulas em uma escola do extremo leste paulistano, moradoras da mesma comunidade, com dramas existenciais consoantes com essa realidade, “brutalizadas”, portanto, pelas realidades do país, do estado, do município, do bairro, da escola etc., mas, ao mesmo tempo, comprometidas com sua própria formação, com construções políticas, didático-pedagógicas, culturais, psicossociais etc. que transformem de maneira significativa estas realidades. Não há como compreender esta conjuntura, este movimento no seio da pesquisa-trans-formação, apenas analisando a formação docente inicial e continuada formal, institucionalizada por outrem. Há muitos saberes que orbitam e constituem os seres sociais destas professoras que necessariamente não foram determinados pela educação formal.

> *Só sei que saí desse congresso encorajada! Peguei várias folgas que tinha direito, juntei tudo e consegui ir todos os dias, de terça a sexta* (Anexo- Pré-indicadores[14], E6-31/10/19).

[14] Como explicitado nos Prolegômenos, imbricaremos falas dos encontros realizados na pesquisa ao longo de toda a tese, na tentativa de imbricar e ilustrar a teoria com a prática. O termo Pré-indicadores refere-se à fase da análise por Núcleos de Significação onde elencamos todos os conjuntos de falas

E aqui, ao contrário da tendência reprodutora e reforçadora das desigualdades sociais observada por Bourdieu e Passeron (1970), destaco - e antecipo - a revolucionária função transformadora deste *status quo* brutalizante das classes exploradas e oprimidas que as professoras participantes desta pesquisa tomam para si, função que desempenham cotidianamente em sua práxis educativa, função que desempenham ativamente na auto-organização da sua própria formação.

> *É uma situação que todas nós vivemos com ela. A aluna Y vem de um contexto bem difícil. A mãe é usuária de droga, o pai se sabe que é bem violento, não mora com ela. A mãe conta que o pai aparece por lá, bate nela no meio da rua. Ela tem uma irmã, que estuda aqui também e que tem um histórico de abuso sexual, e provavelmente a Y também. A mãe há um tempo atrás fazia faxina em lotações, aqui é o ponto final, então, ela fazia esse trabalho...* (Anexo- Pré-indicadores, E6-31/10/19)

Com efeito, compreender esta formação alargada é essencial. Compreender esta totalidade é se dar conta de que este é um processo bastante complexo que se constitui por diversas instâncias, momentos, experiências, estudos, pesquisas, cursos etc. que transcorrem ao longo de toda a vida dos homens e mulheres que optaram profissionalmente pela docência. Muito mais do que aquisições acríticas e a-históricas de competências, habilidades, conteúdos específicos supostamente adequados ao preparo de estudantes para o mercado de trabalho ou para o vestibular, o próprio processo de formação implica na constituição de situações sociais de desenvolvimento. A formação ampliada do docente não pode ser compreendida de forma estática, limitada, apenas atendendo a objetivos restritos: todo o processo formativo de professores e professoras tem que ser concebido como práxis revolucionária porque está a formar o trabalhador e a trabalhadora típicos da educação, autores e autoras do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Este trabalho docente, dos mais importantes na constituição de nossa humanidade é, já em si, práxis revolucionária!

> *[...] tem que tentar ser um pouco criativo em cima de todas estas dificuldades. Começar a aprender sobre estas diferenças já é um início muito importante, que é o que a gente tá fazendo aqui, não é Lu? E a gente conseguir mudar essa realidade, pra mudar alguma coisa* (Anexo- Pré-indicadores, EOL1-06/07/20).

---

das participantes da pesquisa que contenham significações importantes para os objetivos da pesquisa. Todas essas falas, que a partir de agora aparecerão com a referência dos encontros e suas respectivas datas, podem ser encontradas no Apêndice A, onde estão todos os pré-indicadores de cada encontro.

> *Então minha saúde mental tem que estar estruturada... o poder... esses debates vão ser muito bons porque quando voltar, precisamos estar firmes e com a mente firme também, começar tudo de novo...* (Anexo- Pré-indicadores, INTRO-23/06/20)

Nos referimos a esta práxis ao longo desta tese, notadamente no capítulo sobre as categorias teórico-metodológicas, mas, aqui, voltaremos a tratar da práxis docente revolucionária quando tratarmos do trabalho docente revolucionário mais adiante neste capítulo e nos demais capítulos desta parte III.

Nessa medida, a formação concreta, ampliada, de professoras e professores, essa formação multifária de que falamos, contempla dois tipos de perspectiva formativa distintos, mas complementares. Portanto, não excludentes:

O primeiro tipo de perspectiva pressupõe o entendimento mais amplo do conceito de educador e educadora que, em consequência, amplia também o entendimento de que todas as pessoas são educadas o tempo todo na convivência com outras pessoas, ou seja, pressupõe o entendimento de que todos os homens e mulheres em alguma medida são educadores e educadoras, educandos e educandas,

> [...] que todo ser humano tem uma função educativa na sociedade. O simples fato de haver um processo de relações sociais no qual as pessoas interagem e se comunicam, significa uma contribuição educativa na medida em que esta contribuição resulta em menor ou maior dose de uma mudança de atitude, na instalação de novos ideais, na formação de um novo conceito ou na organização de uma nova postura. O simples jogo de influências, o simples plano de contrastes, de posições de diálogo e de troca, resulta em um processo educacional [...] toda pessoa tem condições para educar outra pessoa; grupos têm possibilidades de educar outros grupos e sociedades têm possibilidades de educar sociedades.
> [...] De maneira mais difusa a sociedade global é também educadora dos educadores. Ela o forja no processo de formação, no desempenho e nos instrumentos de controle que utiliza. Sociedade organizada em classes sociais, na qual a renda se concentra nas mãos de uma minoria. Sociedade de capitalismo nacional em extinção, dando espaço ao capitalismo internacional. Sociedade de consumo na qual se valoriza o aparente e não o real e onde se dá ênfase ao produto e se esquece do processo, e, principalmente, quem produziu o produto (MASCELLANI,1980, p. 123).

Assim, interagindo com variados complexos sociais, esse futuro professor, essa futura professora vai apreendendo os significados sociais, formando conceitos (VIGOTSKI, 2001) e significações diante das situações sociais de desenvolvimento (VERESOV, 2016), produzindo, nesse processo, significações e ressignificações.

Isto continua ocorrendo em todo o período em que os futuros professores e professoras frequentam os ensinos fundamental e médio. Este também é intenso, com mudanças profundas. Muitos e variados saberes acumulados e inter-relacionados! Muitos sentimentos marcantes experienciados! E em algum momento depois disso a formação docente inicial institucional profissionalizada se faz presente. Este é o segundo tipo de perspectiva que, imbricada ao primeiro que avança até a morte da pessoa, pressupõe a existência de educadores e educadoras profissionais especializados na educação de outros educadores e educadoras, e pressupõe também instituições especializadas para a formação de docentes. Aqui os educadores e as educadoras, no mais das vezes, são forjados de maneira planejada para se tornarem o que o modo capitalista de produção deseja que eles se tornem: produtos passivos e obedientes das situações sociais de desenvolvimento que desfrutou e desfruta, da ideologia dominante a que foi meticulosamente exposto. Estas situações, todavia, podem não facilitar que educadoras e educadores escapem das malhas da alienação justamente por estarem imersos no conservadorismo liberal, neoliberal, ultraneoliberal da sociedade capitalista: “o trabalhador perde o controle do produto do seu trabalho [...] isso ocorreu em todos os modos de produção classistas da história [...] e atinge o seu ponto culminante no modo de produção capitalista” (VIANA, 2018, p. 87) É fundamental que não desprezemos este poder alienante do sistema, o domínio dos capitalistas por meio do Estado e seus aparelhos ideológicos: estas determinações colocam “a autogestão como tendência histórica de superação da alienação [...] somente controlando o seu processo de libertação, através da autogestão de suas lutas, é que o proletariado poderá conquistar sua libertação” (op. cit.). A escola reproduz a desigualdade e conta com os educadores e educadoras que foram formados na esteira desta reprodução; contudo, a escola também reproduz as contradições sociais, a luta de classes.

Portanto, para irmos além desta posição serviçal ao capital é preciso entender que há muito o capitalismo já aprendeu “que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado” (MARX, 1845/2011, p. 533): Saviani complementa essa frase de Marx dizendo que

> [...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens e aí se incluem os próprios homens [...] Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e **intencionalmente** [*grifo nosso]* em cada indivíduo singular (*incluindo-se aí educadores e educadoras*), a humanidade que é produzida

> historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13).

A política educacional que nos é colocada o é, na maior parte das vezes, como se fôssemos nós que a tivéssemos produzido com as perspectivas nas quais acreditamos – mais uma vez aí o fetichismo da educação! Dessa forma, essa política educacional, de maneira mais ou menos explícita, mais ou menos conservadora, impõe limites à liberdade de cátedra dos docentes e das docentes formadores e formadoras de professoras e professores para que a formatação do formado e da formada não divirja muito das características necessárias que docentes protetores do *status quo* devem ter.

> *Mas é um pouco complicado porque aqui a gente tem Fund I e Fund II, e as demandas são um pouquinho diferentes. Você já deve até ter percebido, quando a gente tá na sala de informática, um fica virado pra um lado, outro pro outro, fazendo alguma coisa... Então é o SGP* (SISTEMA QUE ELES TÊM QUE PREENCHER E ENVIAR PRA SECRETARIA). *Então não porque o colega não tá interessado naquele assunto, mas porque ele precisa completar as coisas, e são várias salas, e tem aquela exigência...* (Anexo- Pré-indicadores, E4-03/10/19)

O processo de formação deste professor e desta professora, deste pedagogo e desta pedagoga, se dá no interior de um sistema onde subordinação e dependência predominam sobre a reflexão, predominam sobre o pensar a educação, predominam sobre o entendimento filosófico da educação.

> Quando se afirma que não há filosofia, porque não há aulas de filosofia, não há propostas de discussão, não há momentos de reflexão, não se quer dizer que na formação universitária não exista uma filosofia. Ela é veiculada por todo o currículo, até pela pulverização deste currículo nos programas e nos estágios, e nos múltiplos créditos que o aluno deve cumprir. É uma filosofia que vai instalar no estudante de pedagogia a concepção de que o desenvolvimento econômico do país é a coisa mais importante, e, para que este desenvolvimento alcance o seu grau mais alto, é preciso que ele aconteça dentro da segurança. [...] O que é que este educador, este pedagogo, não aprende? Não aprende a formar uma visão econômica e política da sociedade, a saber criticá-la. Não aprende que a educação opera no âmbito da sociedade, sujeita aos processos sociais mais abrangentes, e que tem uma dimensão eminentemente política porque é, antes de tudo, práxis (MASCELLANI, 1980, p. 125).

Nesta toada, com preocupação concordante às de Viana, Marx, Saviani e Mascellani, uma reflexão importante de Patto:

> A resistência à mediocridade de uma época pode tomar muitas formas. Pode-se recusá-la em parte, contrariando alguns de seus valores mais caros, como o diploma, o casamento, a poupança; pode-se recusá-la *in totum*, pela escolha de vida vagabunda; pode-se partir para a ação política, e participar da luta armada. Mas se pode também rejeitar uma sociedade pela realização das capacidades e dos valores de conteúdo positivo dos quais ela é mais falta. Cézanne e os melhores artistas de sua época exerceram um modo todo especial de dissidência: realizaram o espírito na mais materialista das civilizações. Fizeram-no na acepção mais alta da expressão: num tempo inebriado pelas valsas vienenses e operetas de Offenbach, empenharam-se num projeto de renovação estética, cuja realização exigia nada menos do que uma vida inteira dedicada ao trabalho enquanto atividade vital difícil, mas generosa, na qual "o homem é livre diante de seu produto e constrói em conformidade com as leis do belo" (PATTO, 2000, p. 45).

Vamos analisar brevemente o contexto histórico da formação inicial docente, à luz da luta de classes, para que possamos melhor identificar e compreender como se constitui este fenômeno descrito acima, bem como as determinações condicionantes dos principais problemas que esse processo carrega na contemporaneidade ultraneoliberal.

2.3 – OS INTERESSES DE CLASSE[15]

"A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe" (MARX; ENGELS, 1848/2016, p. 5). Ao longo de sua obra Marx aborda de várias maneiras a questão das classes sociais, a depender do assunto que está a analisar ou da estrutura ou conjuntura social que está a descrever[16]. Contudo, o

[15] "O termo interesse refere-se às aspirações a certos objetivos, que acompanham valores bem precisos. Para atingir aquilo a que se aspira, recorre-se a certos meios [...] Os 'interesses de classe' são aspirações que assentam sobre certos valores determinados pelas posições de classe de um grupo de pessoas. Estas aspirações tendem a fazer crescer ao máximo os privilégios da sua própria classe e diminuir os desprazeres que lhe são próprios. Se duas classes se encontram numa situação conflitual antagônica [...] os seus interesses de classe serão antagônicos se o fato de uma classe atingir os seus próprios fins impedir a outra de atingir os seus [...] o conjunto dos objetivos que maximizam os privilégios da sua própria classe, reduz simultaneamente os privilégios da outra classe [...] Os interesses de classe objetivos tornam-se subjetivos, quando os indivíduos pertencentes a uma certa classe estão conscientes do fato de que as ações que assentam sobre valores precisos tendem para objetivos que a longo prazo maximizam os seus próprios privilégios enquanto membros de uma classe" (ISRAEL, 1972/1976, pp. 109-110).

[16] Joachim Israel, quando comenta sobre a questão das diferenças de abordagens de Karl Marx frente à divisão da sociedade em classes sociais, lembra que no *Manifesto do Partido Comunista*, "Marx fala da 'pequena burguesia' como classe além dos capitalistas e dos assalariados", utilizando-se do critério econômico de acesso aos meios de produção. No terceiro livro do "*'O Capital'*, também por critério econômico, Marx fala de três classes: Os proprietários rurais, os capitalistas e os assalariados. O critério desta análise é a *origem do rendimento*. Os proprietários rurais recebem a renda fundiária, os capitalistas, o lucro, e os assalariados, os salários." Quando Marx refere-se a "*classes sociológicas*" o critério utilizado para a divisão em classes "reside na presença ou na ausência da consciência de

conceito que mais predomina em suas análises é o que leva em conta a oposição de trabalhadores e capitalistas no processo de produção. Os primeiros, detentores da força de trabalho: os segundos, detentores dos meios de produção, do capital. Estes, a classe dominante no modo capitalista de produção; aqueles, dominados, explorados e oprimidos.

E aí aparece um ponto agudo para este nosso estudo sobre a formação docente que é a exploração e a opressão das classes dominadas pelas classes dominantes. Essa exploração, e a opressão que a respalda, visa garantir o processo de concentração da riqueza produzida pelas classes dominadas – sejam escravos, servos ou trabalhadores assalariados - nas mãos das classes dominantes – sejam reis, senhores feudais ou capitalistas. Assim, as sociedades têm suas dinâmicas determinadas de maneira a que esse processo de concentração de riqueza se concretize da maneira mais eficiente possível, mediante a existência do mínimo possível de situações de conflito explícito entre as classes antagônicas, do mínimo possível de necessidade do uso da força, da violência, para garantir o *status quo*. Portanto, o domínio de uma classe sobre a outra deve se estender de forma estruturada e segura a todas as instâncias da sociedade para que a dominação tenda a se efetivar absolutamente, tenda a se efetivar plenamente. Nesse quadro, do ponto de vista das classes dominantes, os processos educacionais são mecanismos importantíssimos para o exercício desta dominação sob vários aspectos, desde a formação da mão de obra no formato e quantidade de que necessitam a cada momento, até a disseminação do pensamento dominante como pensamento único, tudo isso passando pela manutenção e até ampliação do fosso que separa a formação das classes dominantes da formação das classes dominadas etc. “Os aparelhos de Estado, dentre os quais a escola, como aparelhos ideológicos, não criam a divisão em classes, mas contribuem para esta divisão e, *deste modo*, para a sua reprodução alargada” (POULANTZAS, 1972/1976, p. 44).

> *Eu estava falando pra minha irmã, os ricos, têm fazenda, tem tudo lá...babá pra cuidar dos filhos... agora a gente, pobre, não tem o que fazer...* (Anexo- Pré-indicadores, INTRO-23/06/20)

classe.” Quando as “*classes políticas*” é que são o foco de Marx ele faz a divisão “*pelo poder* político que o grupo tem ou pretende atingir” (ISRAEL, 1972/1976, pp. 97-98).

A reprodução das relações sociais exercida pela escola, incluindo a reprodução das relações sociais de produção,

> domina o conjunto da reprodução, especificamente a reprodução da força de trabalho e dos meios de trabalho. Isto é uma consequência do fato de serem as *relações de produção*, na sua relação constitutiva com relações de dominação/subordinação política e ideológica, que dominam o *processo de trabalho* no seio do processo de produção [...]. Por outras palavras, se a escola reproduz *no seu próprio seio* a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, é porque esta escola está já, pela sua natureza capitalista, situada globalmente em relação a – e reproduzida como aparelho em função de – uma divisão trabalho manual-trabalho intelectual – e a uma reprodução desta divisão – que transcende a escola e lhe determina o papel (POULANTZAS, 1972/1976, pp. 45-49).

Nessa medida, quando analisamos a história percebemos claramente como os interesses de classe determinam os caminhos e o desenrolar das ações. É fácil perceber a significativa importância assumida pela formação de professores e professoras através dos tempos tendo por objetivo contribuir com os propósitos de dominação econômica, política e social. Aliás, na ótica dos detentores do poder, não há outro objetivo para a educação em uma sociedade de classes do que fortalecer a dominação em todos os seus aspectos. Dois exemplos: 1) o jesuíta de 500 anos atrás formatando didático-pedagogicamente um camponês com suas crenças, princípios e necessidades momentâneas para que ele instrua uma tribo indígena distante para que compreendam a língua da dominação, respeitem a religião e leis da dominação e estejam motivados e aprendam as técnicas de extração mineral para servir aos dominadores; 2) uma empresa contemporânea a nós, do século XXI, portanto, que se destaca pelos serviços de formação pedagógica; empresa esta, de propriedade de um dos bilionários mais proeminentes do país - ligado aos mais diversos ramos de atividade onde o capital alcança, ligado também aos governos de direita e ultradireita da América Latina, corresponsável pela eleição de um número muito grande de políticos pertencentes a variados partidos, do “centro-esquerda à extrema direita”[17]. Esta empresa promove formações de professores e professoras de escolas públicas, formações financiadas com dinheiro público, cujo conteúdo traz claramente conceitos neoliberais tais como meritocracia, empreendedorismo, liberalismo econômico, capacitismo, dinâmicas positivistas, construtivistas, quantitativistas, mecanicistas,

[17] Conceitos frágeis, principalmente no Brasil, mas colocados apenas para situar a amplitude do poder de intervenção desse tipo de empresário.

deterministas etc., tudo bem enovelado no espectro didático da “autoajuda”, tudo isso impulsionado, espetacularizado por figurões renomados (presenciais ou online, a depender do *cash*) advindos de várias áreas da atividade humana, mas com um ponto em comum – a “pirotecnia” de palco alicerçada em historietas e frases de efeito. Educadores críticos ficam envergonhados; os ingênuos se deliciam e passam a reproduzir os nós górdios do discurso da dominação, discursos estes obviamente revestidos de falácias e ideologias palatáveis populares, falsas verdades circulantes no senso comum[18].

500 anos separam os dois exemplos, mas está bastante evidente nos dois casos a defesa dos interesses da classe dominante em detrimento dos interesses dos educandos. E mais: a formação nestes moldes também se dá em detrimento dos interesses dos próprios educadores e educadoras que foram submetidos à formação, pois, por mais que estejam alinhados com o pensamento dominante e consoantes com as intenções ali presentes[19], são, em última instância, trabalhadores e

[18] A professora Selma Garrido Pimenta, com seu inspirado entusiasmo, vivacidade e graça que lhe caracterizam, expõe com renhida militância em defesa da educação e da valorização docente sua indignação com os ataques de cunho explicitamente ideológico contra a carreira de professoras e professores, promovidos por grupos privatistas como “CROTON, Fundação LEMANN, Fundação Airton Senna, Anhanguera e outros” – grupos financeiramente poderosíssimos que adentram cada vez mais o setor da educação, transformando a educação em mercadoria, deturpando o direito inalienável de todos à educação. Estes grupos financistas têm como uma de suas deletérias estratégias se aproximar do setor público e propor que os Estados cortem gastos com educação cortando justamente os salários dos professores e professoras, interrompendo suas carreiras, transformando-os em funcionários de segunda categoria “recebendo por hora/aula, sem direitos nenhum, com nenhum espaço de valorização, de acesso ou progressão na carreira, isto tudo que foi conquista”, conquista árdua de décadas de luta para culminar nesta desrespeitosa e ineficiente uberização docente. A professora Selma afirma que, na situação atual que nos encontramos, no espectro do ultraneoliberalismo, este “é o principal desafio que estamos enfrentando em relação ao exercício profissional da docência e a valorização desse trabalhador chamado professor” (PIMENTA, 2019, https://www.youtube.com/watch?v=SCVuELVEMgE).

[19] Joachim Israel fala que o fato do sistema educativo ter papel importante “no processo de doutrinamento e no desenvolvimento de uma ‘falsa’ consciência de classe” passa pelo fato dele mesmo, processo educativo, ser também força produtiva e, como tal, tem como uma de suas tarefas essenciais contribuir para a prevenção de que qualquer mudança nas relações de produção ocorra, e, portanto, “legitimar o sistema existente e os atos da classe dominante” (1972/1976, p. 114). Nicos Poulantzas ressalva que a “determinação estrutural das classes” não está limitada apenas “a lugares no processo de produção”, à “situação econômica das classes em si”, mas esta determinação também contempla a “dominação ideológica e política” proveniente das “relações ideológicas e políticas” provenientes dos aparelhos ideológicos, notadamente da escola e do universo social que a orbita, pois estes têm esse papel de reprodutor ideológico e político! Mas atenção! Não é uma decisão administrativa idealista no nível da superestrutura que faz com que isso aconteça! Este papel dos aparelhos ideológicos do Estado como reprodutores da ideologia e das relações políticas só se dá pelo seu papel na própria constituição dum modo de produção (e das suas relações de produção), isto é, pelo seu papel na própria produção das relações sociais [...] não é a existência de uma escola que forma proletários e novos pequeno-burgueses que determina a existência e a reprodução da classe operária e da pequena-burguesia; é, pelo contrário, a ação das relações de produção, das formas complexas da propriedade econômica e da posse sobre o processo de trabalho, ou seja, o processo de produção na sua articulação com as

trabalhadoras que vendem sua força de trabalho ao contratante e que, em um momento imediato ou futuro, sofrerão as consequências do fortalecimento das relações de dominação promovidas por estas formações.

2.4 - 500 ANOS DE DOMINAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Para a compreensão da educação brasileira contemporânea e do complexo processo de formação inicial e continuada dos professores e professoras, não basta analisarmos as circunstâncias da contemporaneidade. Também é de fundamental importância entender o contexto mais amplo no qual estas circunstâncias estão inseridas, inclusive e a partir de uma breve contextualização histórica, que não tem a pretensão de contar a história da educação no Brasil, mas tentar apreender seu movimento, suas contradições, conflitos de interesse, possibilidades e limites. Esse entendimento é essencial se pretendemos buscar fundamentos para a crítica aos sistemas de ensino que a educação pública brasileira promoveu, em especial nos últimos 200 anos, é imprescindível que estudemos sua história na perspectiva da rede de interesses econômico-sociais permeada pela luta de classes, justamente em uma sociedade das mais desiguais já existentes. Só assim poderemos compreender a contemporaneidade, o contexto atual determinado por sua trajetória, sua dimensão histórica, ética, política, cultural (PATTO, 2000, p. 88).

2.4.1 – As primeiras preocupações com a formação discente

No período colonial brasileiro a estrutura social era claramente definida, pois contava, de um lado, com a força de trabalho escrava e, de outro, com latifundiários, o clero e os administradores representantes da coroa portuguesa. Era, portanto, dispensável um esforço para se construir um aparato educacional para reproduzir essa estrutura de classes, pois que a própria organização da produção já operava nesse sentido.

> O modelo agroexportador, implantado já na época da colônia, fundamentava a organização da economia na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles. Durante séculos essa economia se assentava em um só produto de exportação (açúcar, ouro, café, borracha), razão pela

relações políticas e ideológicas, e, assim, a luta – econômica, política e ideológica – das classes que têm como efeito (*espaço de luta*) esta escola" (POULANTZAS, 1972/1976, pp. 46-47).

> qual o modelo agroexportador era extremamente vulnerável. Dependia das oscilações do mercado dos países de economia hegemônica. Esse modelo perdurou até a crise do café, gerada pela crise econômica mundial em 1929. [...] durante o Brasil-Colônia, funcionou aqui um sistema educacional montado pelos jesuítas que cumpria com uma série de funções, também importantes para a coroa portuguesa (Estado). [...] a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante. [...] assegurando dessa maneira a própria reprodução da sociedade escravocrata (FREITAG, 1980/1986, pp. 46-47).

Os latifundiários, o clero e os gestores portugueses e brasileiros a serviço da coroa portuguesa viviam entrando em conflito entre si, por espaço político e/ou para melhorar sua posição na partilha econômica do produto da exploração dos muitos recursos brasileiros, do produto do trabalho escravo. Mas uma coisa os unia acima de tudo: os interesses de classe. Um desses fatores de união era a naturalização da sociedade escravista. Assim se comportam os grupos que compõem as classes dominantes no Brasil e no mundo através dos tempos! Os interesses de classe acima de tudo.

#PraTodosVerem: A história em quadrinhos abaixo tem como título “Prucê vê como são as coisas”.

Ela tem seis quadros contando dois fatos da história da humanidade que exemplificam um comportamento comum das camadas dominantes da sociedade, que mesmo que se odeiem, não hesitam em se unir para explorar e/ou oprimir segmentos da classe dominada empobrecida. Os quatro primeiros quadrinhos tratam do massacre aos anabatistas em 1525. Os dois últimos tratam do massacre aos trabalhadores e trabalhadoras de Paris, em 1871.

O primeiro quadrinho mostra trabalhadores e trabalhadoras, a maioria camponeses, festejando felizes, e o texto diz: “Durante os conflitos entre católicos e protestantes o povo pobre se organizou influenciado pelo anabatismo”.

O texto do segundo quadrinho diz: “O anabatismo rejeitava qualquer sacerdócio, já que Deus se comunicava diretamente com os eleitos. Também combatia a concentração de riqueza e a propriedade privada”. O desenho mostra Thomas Müntzer, teólogo anabatista, falando ao povo pobre: “Não precisa de intermediário! É nóis direto com Deus!”.

O terceiro quadrinho mostra o Papa Leão 10, católico, e o líder religioso Martinho Lutero, protestante, se cumprimentando, e o texto diz: “Com medo da revolta do povo, nobres e burgueses, católicos e luteranos (com a concordância de Lutero) uniram-se para combater os anabatistas”.

O quarto quadrinho mostra pilhas de trabalhadoras e trabalhadores mortos e o texto diz: “Em 1525, um grande exército matou cerca de cem mil pessoas. Os anabatistas foram dizimados”.

O quinto quadrinho mostra a guarda nacional francesa que se uniu aos trabalhadores e trabalhadoras de Paris para construir uma nova sociedade mais igualitária e justa. O texto diz: “Em 1871, durante a guerra entre França e Prússia, os trabalhadores da França se revoltaram contra seus comandantes, formando a Comuna de Paris”.

O texto do sexto quadrinho diz: “Novamente, 346 anos depois, os dois poderes que guerreavam se uniram pra massacrar os trabalhadores. Mais de vinte mil pessoas foram assassinadas”. O desenho mostra muitos corpos de trabalhadoras e trabalhadores espalhados pelo chão de Paris e os soldados da Prússia e da França, unidos, atirando nos que ainda estavam vivos. A ordem era para matar a todos, homens, mulheres, crianças, idosos. Mesmo os que se rendiam eram fuzilados nos muros do cemitério de Paris.

Este quadrinho foi produzido por João da Silva, em 2020. Suas fontes de referência foram os livros “Caminhos das Civilizações”, de José G. V. de Morais e “A Guerra Civil na França”, de Karl Marx.

Figura 1: Quadrinho “Prucê vê como são as coisas...” (SILVA, 2020. Fonte: http://netodestrovocanhota.blogspot.com)

2.4.2 – Há 200 anos, começa o interesse pelas escolas

Somente após a Revolução Francesa de 1789, quando o Estado burguês sentiu a necessidade de promover instrução básica planejada para a população, a preocupação com a formação discente foi pautada de maneira substantiva. Escolas Normais imbuídas dessa missão passaram a ser criadas. No Brasil este processo se institucionaliza um pouco mais tarde, após 1822, com a Independência. A forma com que a sociedade brasileira foi sendo constituída e como a economia foi sendo organizada determinaram os primeiros passos da política educacional intentada.

Com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827 até a proclamação da república a formação de educadores e educadoras se limitava à apreensão dos conteúdos que seriam ministrados às crianças nas escolas, sem grandes preocupações voltadas ao preparo didático-pedagógico. Além desse problema de ordem qualitativa, havia o problema de ordem quantitativa: eram muito poucas as escolas criadas até então e muito poucos docentes foram formados nessa época e, note: eram os próprios professores e professoras que custeavam esta formação. Somente após a proclamação da república o número de unidades de Escolas Normais e o número de professores e professoras a ser formados por escola aumentou para dar conta da demanda, tendo em vista que o número de escolas de ensino básico aumentava em todo país. Além disso, o currículo foi reformulado com a intenção de ampliar os conteúdos para poder proporcionar uma formação mais completa a professores e alunos e, principalmente, suprir as deficiências da prática educativa (FREITAG, 1980/1986, p. 48).

Uma das melhorias nesse sentido foi a de anexar às Escolas Normais as escolas modelo de ensino básico onde os professores em formação poderiam observar e atuar na sala de aula. Inicialmente em São Paulo, este padrão de formação docente foi difundido por todo o país. Contudo, na década de 1930 este modelo foi avaliado pelo governo Getúlio que concluiu que, apesar das intenções, a formação dos professores e professoras ainda se concentrava nos conteúdos a ser ministrados, não se atendo satisfatoriamente às necessárias habilidades didático-pedagógicas. Neste período que se inicia, denominado de “populista”[20], convivem várias reformas

[20] O que se convencionou chamar de “período populista” da história do Brasil são os anos compreendidos entre a primeira alçada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, e o Golpe Militar ocorrido em 1964. Há quem divida este período em duas fases, tendo por divisor o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, em 1945, por conta de características peculiares a cada uma dessas fases.

educacionais e preocupações pedagógicas. No ensino básico, o ensino tradicional oligárquico confessional sofria forte oposição de uma nova educação propugnada pelos liberais: “uma educação fundamental, universal, voltada para o trabalho produtivo, baseada no modelo norte-americano” (GADOTTI, 1983, pp. 110-111).

Com relação à formação docente necessária para atender as escolas que estavam sendo constituídas com esta concepção liberal foram propostos, no início da década de 1930 por Anísio Teixeira, a criação dos institutos de educação e pesquisa, inspirados no movimento escolanovista. Ele

> [...] transformou a Escola Normal em escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte do caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) institutos de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, pp. 143-145).

Estes cursos foram alçados ao nível universitário pelas universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro recém-criadas (1934 e 1935, respectivamente). Seguindo este mesmo modelo (chamado “3+1”, 3 anos para conteúdos cognitivos e 1 ano para conteúdos didático-pedagógicos), a partir de 1939 foram criados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

> *Eu vi exemplos de colegas quando eu comecei a dar aula, de colegas que só tinham a Faculdade de Pedagogia, sem ter feito Magistério... era diferente, não aguentavam o ritmo da escola, não sabiam fazer muitas coisas...* (Anexo- Pré-indicadores, E10-05/12/19)

Saviani observa que, com a generalização destas escolas por todo o Brasil, foi perdida uma parte importante no que se refere à formação docente: não se generalizou pelo país o suporte das “escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos

---

O livro de Octavio Ianni, O Colapso do Populismo no Brasil (IANNI, 1968), faz uma brilhante análise desse período tão importante para a compreensão da sociedade brasileira contemporânea.

formativos" (SAVIANI, 2009, p. 146). Além disso, acabou acontecendo que os conteúdos culturais-cognitivos foram privilegiados e os aspectos didático-pedagógicos da formação se transformaram em meras formalidades burocráticas. De qualquer maneira,

> O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. [...] De fato, elas criam condições para assegurar maior produtividade do setor industrial. Em outras palavras, criam a possibilidade de extrair parcela maior de mais-valia (*relativa*) dos trabalhadores mais bem treinados. As condições para essa exploração são criadas e financiadas pelo Estado (FREITAG, 1980/1986, pp. 53-54).

Este Estado populista tinha na escola um instrumento muito eficiente para divulgar a nova ideologia liberal para as classes trabalhadoras, ou seja, a falsa consciência de que o desenvolvimento econômico traria benefícios a todos.

> Como diz Marx em O Capital, a implantação do capitalismo financeiro e da grande indústria supõe a cooperação e a nova burguesia encontrava na educação um instrumento adequado para preparar as novas gerações de trabalhadores para a cooperação: a sociedade política impõe a sua hegemonia sobre as instituições de ensino para transformá-las num "aparelho ideológico" a seu serviço (GADOTTI, 1983, p. 111).

Esta situação em que o Estado engendra o sistema educacional de maneira a que sirva como aparelho disseminador da ideologia liberal dominante (ALTHUSSER, 1971/1980, pp. 20-21) se agrava mais ainda após o golpe militar ocorrido em 1964. A já precária qualidade da formação de professores e professoras piora ainda mais com a precarização desta formação: ela passa a ser condicionada a um curso de ensino médio, ou seja, uma habilitação específica em nível de ensino médio qualificava para a docência até a 6ª série. Esta grave precarização levou o governo, a partir de 1980 a atribuir aos cursos de Pedagogia a formação docente para a educação infantil e ensino fundamental. Contudo, quando o fim da ditadura militar e a pressão dos educadores e educadoras para a melhoria da formação inicial docente indicavam uma possível melhora, a LDB de 1996 frustrou a todos nivelando por baixo a política educacional, diminuindo a carga horária da formação e não resolvendo o problema da qualidade didático-pedagógica dos docentes. Assim,

> Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de

> descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente [...] é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de formação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, pp. 147-148).

Importante deixar claro que, independentemente do período histórico a que nos referimos e independentemente também do nível de ingerência do setor privado na formação docente, os princípios que movem tal formação são os princípios que satisfazem os interesses da classe dominante, que controla o Estado, o direito, a educação. Então,

> O Estado é o educador dos educadores, seja pela forma do contrato de trabalho, seja pelos regulamentos e normas, seja pelo Estatuto do Magistério, seja pelos currículos impostos, seja pelos programas pré-fabricados, seja pelas formas existentes em termos de formação e de treinamento de pessoal, seja pela censura dos materiais que devem ser utilizados, seja pela imposição das programações que a escola sempre deve assumir, seja porque ele rege a formação profissional do educador. O Estado (*por tudo isso*) faz do professor o principal elemento mediador de sua ideologia. (MASCELLANI, 1980, p. 130)**.**

Saviani nos diz que há uma tendência histórica a privilegiar os conteúdos culturais-cognitivos, ou seja, o ensino dos conteúdos de cada área do conhecimento. Esta tendência **dicotomiza o par dialético forma-conteúdo:** temos, de um lado, os especialistas das formas – os especialistas nos conteúdos pedagógico-didáticos destinados a ensinar os professores e professoras a ministrar os conteúdos - e, de outro lado, os especialistas nos próprios conteúdos, um dissociado do outro. Há, portanto, que se começar a qualificação da atual organização brasileira da formação docente recuperando essa indissociabilidade (SAVIANI, 2009, pp. 150-151; 2008, pp. 149-161), que notadamente está bastante arraigada junto ao professorado:

> *É que eu acho que teoria e prática não combinam...* (Anexos - Pré-indicadores, E2-19/09/19)

2.4.3 – Educação e formação docente na contemporaneidade

Na atualidade, as condições gerais em que se encontra o país, e, especificamente, a situação da educação e da formação dos professores e professoras se encontra sob risco mediante um quadro de ameaças ultraneoliberais,

no intuito de vulnerabilizar toda a categoria docente e promover mudanças rumo à precarização da profissão. E falar em qualidade da formação docente neste cenário de desvalorização é quase “chover no molhado” se esperamos que as instituições se movam neste sentido: exceto alguns setores executivos e legislativos municipais e estaduais (estes raríssimos), não podemos contar atualmente com mais nada vindo do setor público. Mesmo algumas universidades que poderiam dar importante contribuição nesse sentido começam a ser ceifadas em seus recursos e iniciativas (vide tentativas de ingerência do governo sobre a escolha de reitores).

Hoje, as organizações de resistência não existem mais como as havia nos anos 1970 e 1980. Com raras exceções, os sindicatos e associações de professores se esboroaram politicamente com a cooptação realizada eficientemente pelos governos neoliberais pós-ditadura. Estas exceções, ainda assim, fazem a diferença na tentativa hercúlea de mobilizar parte significativa da categoria, mas

> [...] os tecnocratas dirão que pessoas assim não contribuem, pois “só criticam”, fazendo de conta (*os tecnocratas*) que não sabem que as críticas à política educacional resultam das próprias medidas oficiais, que têm como regra deixar intactos os problemas de fundo do sistema escolar brasileiro (PATTO, 2000, pp. 150-151).

Nas últimas décadas as conquistas da categoria foram expressivas[21], mas se mostram hoje estruturalmente frágeis diante dos ataques ultraneoliberais - estão desmontando sistematicamente cada uma das conquistas que vão, uma a uma, sucumbindo indefesas. E o mais terrível desta já dramática realidade contemporânea brasileira é que as metas governamentais de curto e médio prazo para a educação e para a categoria profissional docente[22], se consolidadas, vão atirá-las a níveis abissais de 100 anos atrás.

Importante lembrar que o sistema capitalista que exerce sua dominação no Estado burguês brasileiro, fazendo prevalecer seus interesses de classe e os naturalizando para toda a sociedade, não promove todas estas deletérias transformações utilizando-se apenas das estruturas públicas: utiliza-se fartamente

[21] Aqui podemos destacar a lei do piso salarial nacional, a lei que consagra 1/3 da carga horária docente destinada ao planejamento e o financiamento acadêmico pelo FIES: todas contribuem para a valorização profissional de professores e professoras, para a contratação de mais docentes e, em consequência, contribuem também com a melhoria da qualidade de ensino.

[22] Achatamento da carreira, reajuste zero por tempo indeterminado, fim da isonomia salarial, alterações perniciosas da previdência docente, fim dos triênios e quinquênios que serão incorporados para atingir o piso, as incorporações de gratificações na aposentadoria, redução das férias remuneradas etc.

também do setor privado que desfruta de ampla atuação no setor da educação, inclusive se beneficiando de recursos públicos que deveriam estar sendo investidos na escola pública, na formação docente continuada etc. Neste processo de mercadorização da educação, que lhes rendem lucros bilionários, as empresas privadas, juntamente com o governo ultraneoliberal, promovem criminosamente "as maravilhas do privatismo na educação" utilizando-se de campanhas falaciosas e caríssimas veiculadas muita vez em tom oficial nas mídias parceiras, parceiras do neoliberalismo, parceiras também deste processo de transferência de dinheiro público para a iniciativa privada. Vemos então, mais uma vez, os grupos que apoiam o modo de produção capitalista empreendendo a favor dos seus interesses de classe, transformando a educação em mais uma mercadoria bastante lucrativa do seu rol de investimentos.

> *E vai daquela forma que o presidente encheu a cabeça de todo mundo na campanha. Quem quer trabalhar, trabalha! Precarizando o trabalho, precarizando a educação. Daqui a pouco vai tirar da verba de outras coisas da escola para material de limpeza... Tudo já é terceirizado: capinagem, limpeza de caixa d'água, dedetização... tudo é de fora!* (Anexos - Pré-indicadores, E8-14/11/19)

> [...] *tudo que é privado é considerado melhor. A instituição pública não pode ser abandonada* (Anexos - Pré-indicadores, E10-05/12/19)

Neste processo privatista é desconsiderado o texto constitucional que trata da educação, texto este que recebeu contribuições importantíssimas para a sua constituição justamente dos professores e professoras militantes pelas causas da educação nos anos sombrios da ditadura e que puderam expressar ali parte das pautas pelas quais lutavam. Esse processo privatista desconsidera ainda os interesses dos educandos e educandas por uma educação gratuita[23], laica, universal

[23] Só para lembrar que não existe educação gratuita no Brasil. Com o nosso sistema tributário que sobrecarrega de impostos as camadas mais pobres através do consumo e pouco cobra dos mais ricos, inclusive não cobra nada das grandes fortunas, podemos dizer que a população mais empobrecida que frequenta as escolas públicas, não só paga pelo seu estudo, como ainda banca boa parte do estudo dos ricos nas boas escolas e universidades públicas. É fundamental ter ciência disso quando o gestor público de cariz neoliberal se postar como a fazer favor investindo parcas quantias no sistema educacional, isto ainda a custo de muita pressão! "A escola pública não é gratuita. Ela é um lugar dos direitos cobrados no trabalho de quem existe, de quem deixou de existir e daqueles que ainda não foram identificados: os sobreviventes da alheação. A escola pública é o verso e o anverso, tudo na mesma soma. É a imagem na fotografia, é a ação na construção, é o horizonte aberto... como o encontro dos oceanos com o céu. Como a faca e o queijo, como a geleia e o pão. A escola pública paga-se com os notórios suores de suas gentes. A escola pública nunca foi gratuita, nunca foi um favor. É um direito. Um justo direito à expressão do homem e de seu autoconhecimento" (PEROTTI, 2019, https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-escola-publica-nao-e-gratuita/).

e de qualidade, e desconsidera também os interesses legítimos dos professores e professoras se qualificarem melhor e terem uma vida digna, com um salário justo e desfrutando do respeito que a categoria merece pelo papel que desempenha na construção da sociedade humana e sua cultura.

São muitos os sofismas utilizados nessa campanha predatória contra a educação, mas um dos mais frequentemente propagandeados, inclusive pelo seu potencial falacioso de mobilizar variegados segmentos da sociedade a favor da educação privatista, é o da culpabilização do professorado pelo baixo nível de ensino, baixo nível de aprendizado discente. Esta falácia é alardeada aos quatro ventos por diversos tipos de índices e comparações com outras realidades educacionais. A culpabilização docente varia conforme o foco que se deseja no momento, mas sempre denota um forte componente ideológico e a escolha dos temas para a detratação das professoras e professores é feita cuidadosamente levando-se em conta os assuntos mais acalorados descritos da forma mais palatável à grande massa da população que ignora seus sub-reptícios interesses. As campanhas incluem desde ataques ao caráter do professor[24] até os contextos de sua má formação e incompetência para ministrar aulas.

Muitos problemas também precisam ser resolvidos no âmbito da constituição dos cursos de licenciatura no seio da universidade, uma universidade herdeira da tradição europeia de separação das áreas do conhecimento, privilegiando algumas na perspectiva dos interesses de classe do capitalismo, mais tecnicistas, portanto, em detrimento de outras que sobremaneira contribuiriam mais consubstanciadamente com a compreensão da relação integrada da docência com a realidade vivida pela sociedade onde habitam seus educandos e educandas, com o filosofar, o pensar em educação:

> Ao ingressar na Universidade, o futuro professor “deve entender” (*é induzido a entender*) que a educação é um processo autônomo, independente, que não guarda relação com a sociedade.
> Como se dá o processo de formação deste professor, deste pedagogo, na Universidade, onde predomina o tecnicismo pedagógico, onde predomina uma pedagogia de subordinação? O professor aprende a obedecer o tempo todo, o pedagogo aprende a ser dependente. [...] Não aprende a pensar em educação, não aprende a refletir. Falta

[24] Alguns exemplos do cotidiano escolar/senso comum: “o seu expresso desinteresse em ensinar, ou ‘enrolando’ como pode com assuntos tolos alheios ao currículo ou até inapropriados para uma sala de aula, como política, sexo etc., ou ficando o máximo do tempo possível fora da sala de aula, ou tirando licenças sucessivas, ou ocupando-se com burocracias ao invés de dar aula etc”.

> Filosofia nas Faculdades de Educação, falta pelo menos um filosofar, falta um “pensar sobre”.
> [...] O estudante de Pedagogia e o professor não aprendem a pensar educação em termos de estrutura e conjuntura sociais. Apresentam uma tendência a analisar todo fato e todos os problemas, em qualquer momento, pelos referenciais que aprenderam no tempo do seu curso [...] O educador não aprendeu a refletir sobre educação como postura do homem em uma sociedade, numa sociedade situada, com direção e destino, a entender o conhecimento como forma integrada e nas suas possíveis relações com a sociedade (MASCELLANI, 1980, pp. 124-125).

Consoante a Mascellani, Melo e Patto referindo-se à formação de psicólogos, alertam com radicalidade sobre as consequências de uma formação que não desenvolva no profissional a capacidade de pensar, “refletir sobre a dimensão epistemológica e ética” do próprio conhecimento que produz:

> Sem o entendimento rigoroso e bem fundamentado do que se passa na subjetividade e nas relações intersubjetivas numa sociedade concreta, e sem a consciência da imensa responsabilidade dessas práticas, esses profissionais podem lesar direitos fundamentais das pessoas e, no limite, colaborar para a negação de seu direito à vida. Um psicólogo que não adquirir a capacidade de pensar o próprio pensamento da ciência que pratica – ou seja, de refletir sobre a dimensão epistemológica e ética do conhecimento que ela produz – certamente somará, insciente, com o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura (MELLO; PATTO, 2008, p. 594).

Nesse mesmo caminho pensamos a formação docente: “o professor é o único profissional cujo fracasso é atribuído, automaticamente, a suas vítimas” (LIMA, 1980, p. 32).

Nessa medida, a formação docente que predomina na nossa história se aproxima mais de uma capacitação nos conteúdos a ser ensinados nas escolas em que ministrarão suas aulas, se distanciando da formação didático-pedagógica tão necessária para que o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento se dê satisfatoriamente: **os professores e professoras em formação aprendem o conteúdo de fisiologia ou genética que é contemplado no currículo de tal e qual ano de ensino,** mas não aprendem como ensinar este conteúdo para uma classe constituída com X alunos de características bastante variadas, oriundos de diferentes bairros e famílias etc.

> *A gente já deu um passo importante. Eu sou de uma época em que as pessoas tinham vergonha dessas diferenças. Todos excluídos e todos escondidos! Não sei se vocês lembram. As pessoas não colocavam*

> *na escola, tinham vergonha de qualquer tipo de deficiência, de sair de casa!* (Anexos - Pré-indicadores, EOL1-06/07)

Falta, portanto, nas universidades uma iniciativa especializada por parte da gestão e dos docentes objetivando a formação docente, uma formação que pense naquele universitário do curso de pedagogia como um futuro professor e que dedique esforços para que ele aprenda a refletir sobre os conteúdos e as práticas que fazem parte do ofício de ministrar aulas.

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 24).

Esta reflexividade faz parte do processo de problematização das experiências e dos conteúdos que fazem parte dela permitindo um aprofundamento maior da compreensão destes conteúdos e destas experiências. Ela deve contemplar toda gama de conhecimentos sobre a realidade social, técnicas pedagógicas, recursos didáticos, psicologia discente, inclusão do estudante com deficiência etc., tudo isso imbricado com estágios levados muito a sério, como os idealizados por Anísio Teixeira na década de 1930, mas que pouco se materializou na massa dos cursos de formação docente. Contudo, salvo raríssimas exceções, não é o que ocorre hoje. E pior: com a mercantilização do ensino que avança no Brasil no bojo desta onda ultraneoliberal que toma conta das gestões públicas, mais as universidades se afastam desta formação integral de professoras e professores e se aproximam de uma capacitação mesquinha de conteúdos básicos e aplicação de modelos homogêneos que desprezam a complexidade, as múltiplas diversidades que compõem o espaço escolar.

> Se nós aprendermos bem a lição de Paulo Freire, nós temos que ensinar os nossos alunos (*de licenciatura*) a ler o mundo e na leitura do mundo, (*compreender como*) o mundo é complexo, então nós temos que ter diferentes conhecimentos para a leitura do mundo. Então o desafio da licenciatura é o de provocar esse projeto único de formação de professores, coletivo, e que tenha a escola pública como referência para a formação, ou seja, que tenha desde o princípio do curso de licenciatura as escolas públicas como objeto do estágio e o estágio percorrendo a formação teórico-prática ao longo de todo curso da licenciatura porque com isso você desenvolve a pesquisa porque os alunos precisam compreender o que acontece na escola, conhecer a escola, identificar os problemas que a escola tem, conhecer as

> raízes desses problemas, analisar, percorrer os passos da pesquisa para chegar a propor formas de superação (PIMENTA, 2019).

Diante de tudo o que foi discutido até aqui, a reflexão que cala fundo, à feição de conclusão, é a de que **a formação básica inicial docente deve ser entendida necessariamente como um esforço educacional constituído de quatro mirantes/horizontes principais, pensados sempre imbricadamente, na perspectiva da luta de classes: 1) formação nos conteúdos cognitivos que vai lecionar; 2) formação pedagógico-didática; 3) formação sócio-histórica, filosófico-educacional, político-econômica, artístico-cultural; 4) formação na práxis educativa da/na sala de aula (estágios/parcerias).** Nessa perspectiva, observamos a distância que sempre estivemos, e estamos atualmente, de uma formação básica docente de qualidade que contemple estes quatro mirantes/horizontes. Esta desejada, mas dificilmente atingida, concepção de formação básica, é a formação pensada quando da estruturação e prática formativa continuada da Pesquisa-Trans-Formação, para que possamos percorrer o caminho profissional e acadêmico dos participantes para avaliar, no ponto em que estão da carreira (no caso específico as professoras participantes têm de sete a dezessete anos de magistério) quais aspectos da formação básica ainda precisam ser trabalhados. Este processo formativo será analisado mais detalhadamente no capítulo 4 desta parte III. E como esta formação ministrada no movimento da Pesquisa-Trans-Formação é uma formação do tipo continuada, é importante comentar já como esse tipo de formação costuma se configurar.

2.4.4 – Formação inicial em Educação Especial-Inclusiva

Podemos afirmar que nossa formação docente na área da educação especial-inclusiva é capacitista? Se conhecêssemos este termo antes já o usaríamos para dizer que sim! A educação docente inicial e continuada foi e ainda é capacitista!

Carmo, Fumes, Mercado e Magalhães (2019), denunciam a falta de debate neste quesito, e, de acordo com levantamento realizado por estes, são muitas as barreiras e condicionamentos, problemas que cerceiam a atuação docente no campo da educação especial-inclusiva, “passando por problemas na legislação que regula estas formações” (p. 4). Fazendo uma análise ampliada do fenômeno, podemos dizer

que seus avanços e retrocessos obedecem homologamente [25] aos mesmos movimentos que acontecem na realidade. Tendências políticas, religiosas, interesses do mercado mundial, são algumas fontes de determinações que configuram estes movimentos.

> [...] algumas condições foram impostas ao país por esses organismos internacionais e uma delas dizia respeito a mudanças na educação básica as quais deveriam reverter os altos índices de analfabetismos e universalizar o ensino básico para todos. Essas demandas se alinham a uma perspectiva do mercado de trabalho que requer uma mão-de-obra melhor qualificada [...] (CARMO; FUMES; MERCADO; MAGALHÃES, 2019, p. 6).

Ou seja, todos devem estar na escola, e isso é muito bom! Mas o que sempre esteve por trás disso? Quais interesses? Em todos os documentos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, apenas em 2006, na Convenção Internacional da ONU, podemos ver citada efetivamente a formação de professores como forma de se garantir a inclusão (CARMO *et al*, 2019, p. 8). De avanços e retrocessos é feita a Educação Especial. Saviani (2009) já nos alertava do lugar periférico da Educação Especial, pois na "hierarquia" das prioridades da Educação, sempre se dá um jeito de deixá-la a reboque. É o que ele explica ao avaliar o documento do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 1, de 2006), resolução que coloca a Educação Especial num lugar de passagem, cuja menção, ou nem chega a garantir seu status de modalidade de educação, ou limita-a a mera atividade complementar (SAVIANI, 2009, p. 153).

Se a Educação Especial como modalidade de Educação - que deve existir imbricadamente a todas as outras modalidades e ao longo de todos os níveis da Educação - vai sendo rebocada, assim também vai a formação dos professores nesta área. Deixemos claro: não queremos denuncismos. Sabemos que, a despeito de tantos condicionamentos, temos caminhado muito; no entanto, devemos nos apropriar destes condicionamentos, desvelar seus fetiches para gestarmos formas de transformação.

> *A gente vai incluindo aos poucos, por isso acho importante hoje eles estarem em sala de aula. É difícil? É! Tem hora que eu acho que faço muito pouco por eles, não dá tempo!* (Anexos - Pré-indicadores, EOL1-06/07/20)

[25] De acordo com Bourdieu (2007) escola e sociedade estão numa relação de homologia: usando-se de um conceito da biologia, este autor quer dizer que ambas têm uma mesma origem, mas cada uma tem diferente função social a cumprir. Diferente, portanto, de dizer que ambas têm função análoga.

A formação inicial docente no que tange à inclusão de alunos com deficiência, bem como em relação à diversidade em geral, vem ganhando pequenos espaços nos documentos legais de Educação, mas ainda intencionalmente de forma generalizada e relegada a segundo plano. É o que podemos notar analisando algumas das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002, 2015, 2019). A existência dessas diretrizes para os cursos de licenciaturas na área da Educação é um passo importante, não podemos negar, mas em nenhum destes documentos foi tornada obrigatória a existência de disciplinas específicas para aprofundamento dos temas relacionados à Educação Especial-Inclusiva. Apenas o “dever ser” no lugar da compreensão e materialização do devir da inclusão escolar. Seguem abaixo recortes do que foi produzido na contemporaneidade quando a discussão sobre a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino já se configurava como pauta importante.

Em 2002:

> § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, **propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo**, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas [...] (CNE, 2002, art. 6º, par. 3º, inc. II).

Em 2015:

> §2º Os cursos de formação **deverão garantir nos currículos conteúdos específicos** da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (CNE, 2015, art. 13, par. 2º).

Em 2019:

> Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:
> [...] VIII- compromisso com a **educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a**

> **democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas** (CNE, 2019, art. 8º, inc, VIII).

Para garantir possibilidades de acesso docente à melhor formação na área, vários documentos legais dão suporte para, por exemplo, termos a Libras como disciplina, termos conhecimentos básicos sobre as deficiências (Decreto 5.626/2005). A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) garante "sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida". Leis, Decretos, Resoluções que visam "assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar" uma "educação de qualidade à pessoa com deficiência" (conforme *caput* dos artigos 27 e 28 da LBI); entretanto a forma como isso deve acontecer nas instituições de educação é uma tarefa ainda não regulamentada pelos legisladores. O que deveria estar explícito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) expedidas pelo CNE também se configura de forma genérica. A formação efetiva para inclusão, conforme vimos nos extratos de textos acima das DCNs sugere a inclusão do tema no "debate contemporâneo" em 2002, visa "garantir nos currículos conteúdos específicos" em 2015 (ao menos temos aí uma brecha maior, onde são nomeados estes conteúdos específicos). Mas em 2019, ao adequar-se a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) abre-se novamente um abismo de generalizações! Professores devem ter competências, habilidades, valores que respeitem e valorizem as diferenças. Nenhuma carga horária destinada à implementação de disciplinas na temática da Educação Especial-Inclusiva e Diversidade. A criação e desenvolvimento destas disciplinas ficam a cargo de cada instituição, e, na ponta da vara, as práticas inclusivas ficam por conta do engajamento profissional de cada professora e professor. Que lutem por si sós para incrementar suas próprias formações! Que busquem por conta e risco a sua formação continuada para a complementação necessária!

> *E chegou uma vez um aluno que fala Libras. Eu não tinha essa formação. Muitas vezes as estagiárias também não têm...* (Anexos - Pré-indicadores, E2-19/09/19)

Não podemos deixar de lembrar de Pachukanis, quando desenvolve sua teoria jurídica na radicalidade do pensamento marxiano. Políticas públicas são como a mercadoria para Marx, enoveladas por fetichismos. Assim, a forma jurídica de uma sociedade decorre das relações de produção existentes (NAVES, 2008).

Dessa forma:

> [...] conseguiremos captar o direito não como um atributo da sociedade humana abstrata, mas como uma categoria histórica que corresponde a um regime social determinado, edificado sobre a oposição de interesses privados (PACHUKANIS, 1988, p. 36).

Pachukanis bem poderia estar falando do decreto 10.502/2020 - que deforma tudo que foi construído nas últimas quatro décadas pelas lutas pela educação inclusiva, visando a inclusão escolar - e sobre todo o fetichismo que o encobre e toda a edificação de interesses sobre a qual ele se perfez[26]. A intenção política desse decreto – suspenso pelo STF – é um exemplo dos embates em que vem se constituindo a base de nossa formação docente para inclusão de alunos com deficiência. Mas não sem luta.

Uma história que tem se feito de conquistas difíceis, de avanços e retrocessos, protagonismos e coadjuvantismos, movimentos importantes nesta caminhada. E por isso repito, não fiquemos em denuncismos, pois dessa luta muito já temos conseguido. Atuar nas brechas não é muito confortável: pouco espaço, temos que cavar os caminhos na perspectiva que cultivamos. E é assim que, utilizando-se destas brechas da DCN para a Formação Inicial de Professores, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) criaram suas disciplinas na área: Fundamentos da Educação Especial, Currículo e Diversidade, Educação na Diversidade, Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias, Introdução à LIBRAS, Sistema BRAILLE, Educação e diversidade, Fundamentos da educação inclusiva, Necessidades educacionais especiais, Aprendizagem e educação inclusiva, Temas em educação especial, Educação inclusiva e especial, dentre outros (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019).

Algumas IES instituem estas disciplinas em caráter obrigatório; outras, optativo. Algumas disciplinas possuem a carga horária para um semestre, às vezes até dois. Outras estão embutidas em outras disciplinas. São tópicos, são temas transversais. Estão fora das disciplinas presenciais, ocupando umas poucas horas em EAD (Educação à Distância), pois hoje os cursos podem ter uma parte de sua carga horária não presencial.

Nos cursos de Pedagogia temos com mais frequência algum formato dessas disciplinas acontecendo, mas infelizmente em outras licenciaturas, as de áreas específicas do conhecimento – Letras, Matemática, História... – essas disciplinas são

[26] Já mencionamos essas reflexões no item 5.3 do Capítulo 5, Parte II desta tese.

raridade! E o coro do “Não fui preparado para isso” em sala de aula vai aumentando, principalmente entre os professores que atuam no Ensino Fundamental II.

Devemos enfatizar que a existência de uma disciplina não representa a panaceia para todos os males da inclusão escolar e da formação inicial de professores, mas é um importante ponto de partida para reflexões sobre capacitismos presentes em muitas práticas docentes. A inserção de disciplinas da área é um dos espaços de luta na formação inicial para a produção de conhecimentos em Educação Especial-Inclusiva. Discussões que podem impulsionar a criação de metodologias diferenciadas, importantes na eliminação de barreiras atitudinais e propulsora de produção de consciências críticas acerca dos processos de transformação da inclusão escolar. Nunca esquecendo que estas discussões iniciais não se esgotam em seu tempo, mas acompanham a dinamicidade da realidade, o que só é possível com o respeito que deve ser dado para que essa formação possa ser continuadamente realizada ao longo da vida profissional docente.

2.5 – AS CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA HOJE

A formação inicial oferecida hoje aos docentes segue basicamente uma de duas vertentes:

> a) modelo dos conteúdos culturais cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
> b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, pp. 148-149).

Como nós pudemos observar no breve histórico da formação básica docente, mesmo nos momentos em que a importância da formação pedagógico-didática era evidenciada ela não se efetivou satisfatoriamente, principalmente face ao volume de professores e professoras formados: poucos tiveram este aprendizado a contento e, menos ainda, puderam vislumbrá-lo em um estágio eficiente, bem planejado, bem executado, bem supervisionado, bem avaliado.

Nessa medida, é fundamental comentar aqui a inevitável responsabilidade que é imputada sobre a formação continuada de, além de contribuir para o aprimoramento docente, suprir certas deficiências da formação docente básica, mesmo sendo grande

parte dessas deficiências da essência própria da formação básica docente, própria do curso privilegiado para formar professores e professoras. Essa imputação à formação continuada do papel de “corrigir” ou “compensar” a precária formação inicial docente, ao invés de ser um incremento de qualidade adicional, gera, inclusive, uma grande confusão no contexto da formação docente. Para muitos, passa a ser “aceitável” que seja assim, desobrigando os cursos de formação de professores e professoras de suprir estes saberes, desobrigando os cursos de formação de professores e professoras de ensiná-los como ensinar os conteúdos da área de conhecimento em que vai lecionar.

Muitos já assumiram que as soluções pedagógicas e didáticas se consubstanciam na própria sala de aula, conhecendo os alunos, experimentando caminhos de ensino diferentes e aprendendo com o caminhar, por vezes consultando os colegas professores ou a coordenação pedagógica ou ainda especialistas. Nada contra estas iniciativas, muito pelo contrário. O que não podemos é naturalizar que o professor seja “jogado” na sala de aula quase que totalmente cru nos saberes que constituem a práxis educativa, principalmente “sem tê-lo apresentado à escola antes” (PIMENTA, 2019) - nessas condições, não podemos esperar que, devido à sua inexperiência, a práxis educacional acabe por se transformar em um conjunto de ações espontaneístas pretensamente destinadas a resolver os diversificados e numerosos problemas do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento que se lhe apresentarão. Somado a essa sua inexperiência, ainda encontrará salas de aula superlotadas com alunos em diferentes níveis de aprendizado e desenvolvimento etc. Em uma outra realidade, ou seja, com professores bem formados, que tenham realizado um bom estágio, em uma escola bem estruturada, com um número mais reduzido de alunos, vindos com uma formação adequada do ano anterior etc., a heterogeneidade entre os alunos seria trabalhada pelo professor na práxis educativa da sala de aula, sem espontaneísmos. Dessa forma, a escola solucionaria ela mesma os seus próprios problemas: com os recursos que tem no próprio espaço escolar, com a utilização das redes de apoio e com a formação continuada.[27]

[27] Nessa linha de pensamento, a professora Elianeth Dias Kanthack Hernandes, da Unesp de Marília, chama a atenção para o que ela chama de “três saberes fundamentais” os quais necessariamente devem ser incluídos nas formações iniciais e continuadas para a boa prática educativa do professor seja efetiva: 1) “conhecer o processo de aprendizagem e conhecer seu aluno”; 2) “dominar o conteúdo a ser ensinado”; e, 3) “saber realizar as transposições didáticas”. Ela entende por “saber realizar as transposições didáticas” a capacidade que o professor e a professora precisam ter de apreender as informações e os conhecimentos de fora da escola e trazer para dentro da escola, adaptados à

> *É difícil! A minha visão de estagiário é que este seja orientado por alguém, que tenha uma formação também para que ele possa nos ajudar. Como uma aula compartilhada. Porque quando a gente fala de inclusão a gente não fala apenas daquele aluno, a gente fala da sala!* (Anexos - Pré-indicadores, E2-19/09/19)

De qualquer maneira, independentemente da qualidade da formação docente básica que tenha e dos anos de experiência que acumulou na carreira, a formação continuada é fundamental na vida pessoal e profissional de professoras e professores. Contudo, muitas iniciativas nesse sentido não obtêm o resultado esperado em termos de mudanças substantivas nas práticas educacionais e nas posturas destes professores e professoras face ao cotidiano escolar. Isto acontece ainda com mais frequência quando se trata de formações que têm o objetivo específico de preparar os professores e professoras para salas de aula inclusivas que contenham um ou mais estudantes com deficiência. Muitas formações, por vezes caríssimas aos cofres públicos, são realizadas mediante incursões na seara espetaculosa da autoajuda: estas, contando com a habilidade "artística" e "sedutora" dos palestrantes, têm um retorno instantâneo e de curtíssimo prazo bastante satisfatório para os promotores do "evento". No entanto, passadas algumas semanas, muito pouco resta que possa ser agregado aos comportamentos e às práticas didático-pedagógicas do professorado. Sobram apenas vagas lembranças do "show" apresentado[28]. Outras formações não são efetivas em seu propósito formativo porque, justamente entendem que pesquisar os problemas que mais afligem a escola e planejar uma formação como um "receituário de soluções específicas" resolveria o problema formativo daquela escola. Outros, piores, e os há, nem fazem as pesquisas iniciais na comunidade escolar específica: o seu receituário é baseado "nos problemas mais comuns" e "nos alunos "médios" ou "ideais" constituídos em um imaginário descontextualizado da realidade.

realidade da escola e dos alunos, mas o mais próximo possível da forma como os fenômenos se apresentam na realidade (HERNANDES, 2013).

[28] Nesse tipo de "formação espetáculo", "formação autoajuda", outra questão tão ou mais séria muita vez acontece: os palestrantes incorporam em seu vocabulário (neoliberalizante) palavras contidas nos discursos legítimos dos intelectuais progressistas e revolucionários, desvirtuando os significados daquelas palavras rumo aos objetivos meritocratas, positivistas, idealistas, capacitistas etc. que tenham. Outra deformação que promovem é quando trazem vocabulário e definições da iniciativa privada, da ética e da lógica de mercado, e as adaptam à educação ou à escola com a intenção de incorporá-los à rotina escolar. Então "resiliência", "qualidade total", "fayolismos", "taylorismos", "fordismos", "toyotismos", "keynesianismos" e que tais vão fundando uma forma empresarial liberal de gestão da escola e da própria sala de aula. Muitas vezes estes formadores nem da área da educação são!

Com efeito, de uma maneira ou de outra, um ou outro problema específico pode ser melhorado ou mesmo “resolvido”, mas raríssimas vezes algo realmente estrutural do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento é significativamente transformado ou se põe no caminho da transformação, seja no nível pedagógico-didático, seja com relação à gestão escolar.

Há ainda as formações que trazem conteúdos genericamente interessantes, mas desconectados com a realidade escolar: da história da educação ou das legislações ou dos métodos de ensino mais famosos ou dos educadores mais proeminentes etc. Por vezes, até fazem belas apresentações, mas herméticas, fechadas em si mesmo na forma e no conteúdo, formações que não transbordam sobre a realidade escolar. Em qualquer destes casos, no médio e longo prazos, costuma ser ineficiente para a melhoria da qualidade da educação e frustrante para todos os envolvidos: estes ficam, com razão, com a sensação de que “a atividade de formação” não contribui com o trabalho docente.

Bernardete Gatti (2003) vê, ainda, de um outro mirante, o problema das formações que não contemplam os aspectos socioafetivos e culturais conjuntamente aos cognitivos para que os conhecimentos façam sentido e sejam aceitos pelos professores e professoras que participam das formações:

> Mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada que visam a mudanças em cognições e práticas têm a concepção de que, oferecendo conteúdos e trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir. Essa concepção é muito limitada e não corresponde ao que ocorre nesses processos formativos. Os conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se inefetivos (GATTI, 2003, p. 191).

2.6 – A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CHÃO ESCOLAR

Antonio Nóvoa nos diz que, em sua experiência de quatro décadas, entende que a renovação, a ressignificação de tudo que envolve a prática educativa, é uma parte inseparável da profissão docente. E a formação continuada é fundamental para promover esta renovação, estas ressignificações, principalmente a formação

continuada realizada pela escola, no interior da escola, pela auto-organização do professorado:

> [...] todos os dias os alunos nos colocam novas questões, novos problemas, novas ideias, novos desafios. Ser professor é estar aberto a este processo permanente de mudança, de atualização e reatualização sem o qual não estaríamos à altura de responder as necessidades dos nossos alunos. Para haver renovação tem de haver formação, formação continuada. A formação continuada tem muitas dimensões. Há uma formação continuada que tem uma dimensão pessoal, nossa reflexão, nossa leitura, o nosso pensamento, a nossa avaliação do nosso próprio trabalho. Há uma formação continuada que tem uma dimensão mais institucional, mais acadêmica, mais externa, a realização de cursos, a realização de seminários, o acesso a determinados conhecimentos, uma atualização do ponto de vista do conhecimento ou dos métodos. Mas há uma terceira formação continuada, para mim a mais importante, que é aquela que se faz no contexto profissional. É aquela que se faz dentro da escola, com os nossos colegas, os outros professores. Esse exercício de pensar e repensar a prática, esse exercício de ver o que funcionou bem e o que não funcionou assim tão bem. Esse exercício de nos inspirarmos em ideias, em projetos, em propostas de outros dos nossos colegas, esse exercício de construirmos uma formação interpares, entre os pares, entre nós, esse exercício de construir uma formação mútua em que mutuamente nos formamos uns aos outros. Esse é o exercício central da formação continuada porque é nesse exercício que valorizamos a profissão, é nesse exercício que valorizamos a escola, é nesse exercício, e através desse exercício que conseguiremos assegurar uma dinâmica de futuro para a profissão docente que continuaremos a firmar e reafirmar a profissão docente como uma grande profissão do futuro (NÓVOA, 2020).

Nas formações docentes é possível contemplar este complexo cognitivo-sociafetivo-cultural com orientação consciente e práticas participativas e/ou interventivas. É possível construir formações que contemplem estudos dirigidos multifários, cursos de toda sorte, atividades que criem espaços para se pensar a educação sob variegados prismas, espaços para ampliar os horizontes culturais, para organizar participações nas lutas sociais que lhes toquem profissional ou pessoalmente, tudo isso realizado na formação continuada organizada no próprio espaço escolar, junto aos seus colegas docentes e demais participantes do funcionamento da escola, lançando mão das redes de apoio, dos horários de HTPC, JEIF, da secretaria municipal de educação, da diretoria de ensino etc. Mas isso não tem nada a ver com lançar saberes e informações desconectadas ao grupo, “conteudisticamente”, como se apenas isso fosse suficiente para uma transformação docente significativa. Não! Essa concepção conteudista

> não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham (GATTI, 2003).

Assim, é preciso que os professores e as professoras da escola onde o processo de formação docente ocorre sejam vistos como

> seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade à qual pertencem (GATTI, 2003).

São nestas condições, subsumindo conscientemente estas determinações, que a possibilidade da construção e reprodução de microcosmos revolucionários de transformação aparece. É aqui que a formação constituinte da Pesquisa-Trans-Formação pode intervir e plantar o movimento formativo para a auto-organização de professores e professoras para a sua própria transformação na perspectiva da transformação da sociedade[29].

> *Eu acho assim gente. O povo não leva muito à sério. Acho que precisa fazer uma reunião com a gestão e expor esse projeto. Porque é algo sério, um comprometimento, horário de estudo... Não é uma folguinha que deram pra gente. Eu considero esse trabalho importante. Da gente estar sempre conversando e falar a mesma língua...* (Anexos - Pré-indicadores, E8-14/11/19)

[29] Rosa Luxemburgo apoiava a **auto**-organização da classe trabalhadora, a **formação autogestionária** dos trabalhadores, liderada e realizada **pelos** trabalhadores, **sem a presença** de lideranças externas de partidos, intelectuais ou dela própria. Ela postava-se junto aos movimentos de trabalhadores na condição de assistente, consultora, parte da rede de apoio. Em algum momento de seu desenvolvimento organizacional, de sua maturidade como movimento de trabalhadores, ela passaria a não ser mais necessária, ao menos com frequência constante, posicionando-se como mera consultora eventual. É assim que entendemos que deva ser a postura do formador, principalmente quando se trata da formação realizada pela pesquisa-trans-formação.

> *Mas sabe o que acho legal, também? Acho que esse é o momento de falar. Tava fazendo falta. Por mais que a gente se reunisse a gente não tinha essa oportunidade. Pelo menos é o que eu acho. Eu tô me sentindo mais leve depois desses encontros* (Anexos - Pré-indicadores, E6-31/10/19).

Por isso, de todas as formações continuadas que possam ser promovidas pela escola ou para a escola, esta - no chão da escola, auto-organizada pelos trabalhadores da educação por excelência, produtores da práxis revolucionária na educação - sem dúvida é a mais importante! E é a mais importante por vários motivos:

- para criticar a sua própria prática, incorporando saberes necessários à melhoria da qualidade do fazer docente e do processo educacional como um todo, revendo e atualizando opiniões, procedimentos, técnicas;
- para tornar o ambiente docente escolar mais produtivo e agradável, mais simpático e empático, mais acolhedor e inclusivo;
- para melhor lutar pelas causas sociais que ardem ao derredor, lutar por conquistas na área da educação que lhe tangem a realidade, lutar pelos direitos discentes, das alunas e dos alunos que convivem consigo no cotidiano e dos demais estudantes do mundo;
- para valorizar a profissão da professora e do professor lutando coletivamente pelos direitos docentes[30];

[30] Paulo Freire diz que um dos saberes mais importantes para a prática educativa é a "luta em defesa dos direitos dos educandos [...] a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. **Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.** [...] [*não podemos*] cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços" [*grifo nosso*] (FREIRE, 1996/2000, p. 74); Sobre este assunto, Dermeval Saviani diz que "**a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente,** em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos [*grifo nosso*] (SAVIANI, 2009, pp. 150-151); Martha Pessoa alerta para ficarmos atentos ao que está por trás da retórica de má formação do profissional da educação, quando propagandeada pelos ultraneoliberais. Este tipo de desqualificação do profissional docente tem "por mote privatizar e, em alguns casos, terceirizar tais profissionais, alegando maiores salários na base da meritocracia que usurpa de forma substancial todos os direitos conquistados sob muita luta. [...] E assim se destrói direitos coletivos, implementa-se valorização seletiva e individual, cria-se competição no espaço de trabalho, dificultando a organização da luta em defesa de direitos, e, como resultado, adoecimento e precarização da profissão e, em alguma medida, na qualidade da formação dos estudantes. É preciso estarmos atentos. **Não há, em toda a história da humanidade, vitória para o trabalhador que não tenha sido resultado de luta do próprio trabalhador organizado**" [*grifo nosso*] (PESSOA, 2020).

- para desenvolver formas atualmente possíveis de intervenção no mundo a partir do clamor da comunidade escolar, na dimensão da emancipação política, sim, mas na perspectiva da emancipação humana, com o horizonte nas condições necessárias para a transformação profunda da atual sociedade;
- para a reprodução das experiências vívidas vividas no grupo de formação para outros espaços, para a construção de outros microcosmos de transformação etc.

> *[...]Eu acho que a cobrança do sindicato, é muito importante, a Prof.3 faz parte...eu acho importante nesse momento...*
>
> *Sim, é uma forma da gente não naturalizar o que está errado. Explicando um pouco do que a gente falou lá no início da nossa conversa, ah, mas o governo não olha pro pobre, o governo é neoliberal e tem que ficar massacrando o pobre, mas a gente tá falando que não é bem assim, a gente tá brigando...* (Anexos - Pré-indicadores, EOL1-06/07)

2.7 – HÁ QUE HAVER MUDANÇA

Nada
deve
parecer
impossível
de
mudar
Bertold Brecht

A cada capítulo desta tese vamos adentrando mais e mais na essência de uma pesquisa acadêmica, a Pesquisa-Trans-Formação, consubstanciada a partir da organização de uma formação continuada participativa, interventiva, com professoras de uma escola pública da periferia de São Paulo, na perspectiva da transformação, ou seja, da construção do processo de criação das condições suficientes para que as transformações sociais necessárias sejam realizadas. Este horizonte implica que o caminho seja sedimentado com pequenas e grandes conquistas, lutas de diversos matizes, na perspectiva da emancipação política possível sob o ultraneoliberalismo de 2020 que traz consigo a ideologia do Estado liberal burguês, da ética do mercado,

do modo capitalista de produção e suas contradições. Mas no horizonte devem estar refletidos os fins, as condições suficientes e necessárias para que as transformações sociais profundas aconteçam na inexorável perspectiva da emancipação humana.

> *Agora eu entendi, eu acho que entra naquilo que a gente falou há um bom tempo atrás, nessa questão do nosso ódio, da nossa luta, da gente não deixar essa peteca cair* (Anexos - Pré-indicadores, EOL1-06/07/20).

3- A ORIENTAÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA

Esta pesquisa é feita na perspectiva sustentada no método Materialista Histórico-dialético. Neste capítulo, importante focar o pressuposto materialista (em contraposição ao idealista) e a crítica pautada na tensão aparência-essência, exemplificando as categorias do materialismo histórico-dialético.

O método constitui-se numa das principais preocupações dos pesquisadores da teoria social. Neste caso não é diferente e nossa preocupação se exacerba ainda mais pelo compromisso de nos mantermos radicalmente em oposição ao positivismo, à lógica formal. Explico: na Pesquisa-Trans-Formação, que desenvolvemos no GADS da PUC, e que utilizamos neste trabalho, não há uma relação de externalidade entre pesquisador e fenômeno social estudado na pretensão deste distanciamento significar a garantia da neutralidade, lisura, cientificidade, mas, ao contrário, o pesquisador participa do movimento do fenômeno estudado, está, de alguma forma, implexo neste processo, sem que isso impeça a garantia de cientificidade da pesquisa (LÖWY, 1975, p.11).

Contudo, pudemos buscar na Psicologia Sócio-histórica, em Marx e em alguns dos seus estudiosos as dimensões teóricas que deveríamos conhecer e os cuidados técnicos e científicos que deveríamos ter, para que pudéssemos desenvolver a bom termo e coerentemente esta pesquisa. Foi utilizado o Método Materialista Histórico-dialético (MHD), fundamentado no marxismo e na perspectiva revolucionária da luta de classes, entendendo marxismo como a expressão teórica do movimento revolucionário da classe trabalhadora (KORSH, 2008).

> *[...] e no geral nós temos aqui (na escola) um problema social muito grande* (Pré-Indicadores, E2-19/09/2019).

> *A escola é essa realidade de contradições sim, e sempre vai ser, mas também é uma realidade em que a gente busca superações. Superar quer dizer não empurrar com a barriga as contradições, mas deslindar tudo que elas nos trazem, e, principalmente achar caminhos* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019).

Nessa perspectiva nossas pesquisas lutam por compreender os fenômenos sociais em sua amplitude e concretude. Etimologicamente falando, fenômeno é aquilo que salta aos olhos, o que conseguimos apreender na superficialidade da realidade, num contato com o que ela nos mostra de início, sua aparência. Numa concepção dialética da realidade, o MHD é um método que permite apreender os fenômenos para além desta aparência, buscando compreender e explicar as múltiplas determinações constitutivas destes.

> [...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* [...] (MARX, 1867/2008, p. 28).

Busca a concreticidade das realidades estudadas, entendendo essa dimensão como parte do movimento de análise da aparência e de análise da essência, síntese das mediações que histórica e dialeticamente o constituem. Buscar a concretude é superar dicotomias que cerceiam nossas análises nos impedindo de compreender o movimento do real, pois é exatamente este movimento, processo dialético e continuado de superações, que buscamos compreender: processo e não produto. O processo de apropriação das mediações, em que sujeitos formam e são formados não pode ser explicado imediatamente; estas transições mediadas por tanta diversidade só podem ser explicadas historicamente.

> O método materialista histórico-dialético, cujos fundamentos foram estabelecidos por Karl Marx tendo como base os princípios da lógica dialética delineados por Hegel, visa à captação e reprodução do movimento do real no pensamento. Partindo do pressuposto da primazia ontológica do real, o que significa reconhecê-lo como existência em si, o conhecimento humano é entendido como uma reconstrução da realidade objetiva no pensamento. Assim, o resultado da elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real, com uma aproximação de maior fidelidade possível (PASQUALINI, MARTINS, 2015, p. 363).

Para que o movimento de apreensão dessa riqueza de determinações possa reverberar em sínteses, provisórias, porque em processo continuado de transformação, e importantes para explicações concretas, o MHD se utiliza de categorias, abstrações teóricas:

> [...] que se constituem a partir da realidade e que orientam a investigação de processos, procurando apreender as múltiplas determinações dos fenômenos e seus nexos, relações contraditórias, que não se manifestam imediatamente (KAHHALE, ROSA, 2009, p. 26).

Desde o início dos trabalhos de elaboração desta pesquisa algumas categorias teórico-metodológicas foram e são fundamentais para a compreensão da realidade, para o planejamento da ação, para a orientação dos estudos e pesquisas de dados secundários, para a organização e reorganização práxica dos procedimentos etc. Algumas destas categorias são centrais para o desenvolvimento desta tese de doutorado, nos acompanham nos trabalhos desde o início em todos os momentos.

Longe de lógicas formais e dualistas as categorias não são mecanicamente encaixadas em cada realidade! Categorias carregam seus fundamentos coerentes com a teoria e a metodologia em que se baseiam e carregam a realidade ou se referem a determinados fenômenos do mundo material. Assim como as realidades que carregam e a que se referem, as categorias também estão em movimento: a própria realidade nos mostra em seu movimento quais categorias lançaremos mão de acordo com a centralidade que buscamos em nossas análises e até mesmo quais novas categorias necessitam ser criadas nesse processo.

> *[...] pensar por meio da historicidade é pensar na participação histórica dos sujeitos que estudamos. É pensar no caso dos alunos, das pessoas com deficiência, nessa parcela da população, que não é pequena, como vocês viram e em como elas participam ou não participam da nossa sociedade* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019).

Ao longo desse processo de pesquisar, imbricadamente, as categorias vão iluminando umas às outras, ampliando seu potencial heurístico e contribuindo com o movimento dialético de constituição de explicações coerentes não mais com a aparência que prende nossa atenção em princípio, mas com a essência, permitindo conhecer a concretude da realidade. Categorias são assim, construções teóricas que aprioristicamente e intencionalmente são utilizadas para contribuir ao longo de todas as fases de uma pesquisa com o movimento de análise e explicação dos fenômenos

estudados. O MHD nos oferece importantes categorias para estas explicações, sobre as quais nos aprofundaremos em um capítulo adiante. São elas, materialidade, historicidade, totalidade, contradição, práxis, categorias que nos conduzem na viagem do concreto empírico para o concreto pensado, dialética do concreto no movimento de apropriação do mundo.

3.1- MATERIALISMO e IDEALISMO

Pela importância que tem para a compreensão do entendimento de Marx sobre o método, nunca é demais lembrar que ele elaborou o seu método dialético a partir da concepção dialética de Hegel e, ainda que Marx tenha aproveitado muito da estrutura do modelo hegeliano, a diferença entre as duas perspectivas é radical:

> Para Hegel, o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 1867/2008, p.28)

Assim, consoante a Marx, entendemos que todo e qualquer pensamento é determinado pelo mundo material. A materialidade sempre determina a ideia ou, dizendo de outra maneira, a ideia sempre parte da materialidade. Sempre explicitando que matéria é tudo aquilo que se consubstancia na realidade, que acontece, que se mostra, se forma e se transforma na realidade.

> *A sociedade deveria oferecer para um cadeirante, por exemplo, ele não teria barreira se a sociedade estivesse pronta para recebê-lo, entendeu? A escola teria que estar preparada para receber, e não está. Porque senão, volta sempre para a pessoa com deficiência* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019).

Nessa medida, temos que ser intransigentes com relação à perspectiva materialista! Não devemos, em nenhuma circunstância, fazer concessões ao idealismo: temos que enfatizar – a ideia sempre parte da matéria; a matéria sempre precede a ideia! No Anti-Duhring, em toda a primeira seção, Engels deixou bem clara esta posição de intransigência enquanto esboroava, uma a uma, as teses de Duhring que, pseudomaterialista, intentava criar uma alternativa intermediária entre materialismo e idealismo. Engels foi categórico ao afirmar que não existe esta

alternativa intermediária, que ceder ao idealismo é ceder à mentira, à confusão (ENGELS, 1979).

Marx, quando trata do método da economia política nos esclarece sobre a diferença entre o concreto e sua representação, confusão que fez e ainda faz muitas vítimas:

> O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas representações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação [...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Eis porque Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que, partindo de si mesmo se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo; ao passo que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado; porém, não é este de modo nenhum o processo de gênese do concreto em si (MARX, 1857-1858-1859/2012, p.255).

Não são, portanto, as reflexões filosóficas que conformam a natureza e a história, mas, ao contrário, as reflexões filosóficas é que são abstraídas da natureza e da história; é a investigação, o aprendizado, o conhecimento dos fenômenos naturais e dos fenômenos sociais que possibilitam a formulação de ideias. É a materialidade do mundo que unifica todas as diferentes formas de matéria em movimento - a unidade real do mundo consiste na sua materialidade! No prefácio do texto *Para a Crítica da Economia Política*, de 1858/1859, Marx consubstancia didaticamente esta relação:

> [...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção formam a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade

> entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então tinham se movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez. Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção [...] e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até o fim. Assim como não se julga um indivíduo a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, [...] não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma formação social nunca aparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas, [...] e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade (MARX, 1982, p. 24-26).

3.2- TEORIA e TÉCNICA

> [...] Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou na sua vida a sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista (NETTO, 2011, p. 11).

Esta frase de José Paulo Netto imediatamente sob o subtítulo Teoria, Método e Técnica fará mais sentido ao fim deste capítulo quando teremos visto o quão imbricado estão estes três elementos, e mais tantos outros, na obra de Marx – que, bom lembrar, poucas vezes ao longo de sua obra se dedicou a explicitar algo sobre a questão do método (NETTO, 2011, p. 27).

Teoria, para Marx, não é a descrição empírica, detalhada pelo sujeito, da parte visível de um objeto pesquisado, guardada a devida distância epistemológica entre sujeito e objeto, para depois eivá-la de hipóteses baseadas em causa e efeito, ao feitio dos procedimentos positivistas.

> Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, [...] o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal qual ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A *teoria é*, para Marx, *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu

> pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. [...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* (do pensamento) (NETTO, 2011, p. 20-21).

Consoante ao método escolhido e ao tipo de informações e conhecimentos que almejávamos anteriormente e no transcorrer da pesquisa foram inúmeras as técnicas que lançamos mão para galgar tal intento: grupo de discussão, aulas expositivas, casos de ensino, reflexão sobre as falas do grupo, entrevistas coletivas e individuais, plantão de dúvidas pelo Whatsapp. Importante observar que estes instrumentos de prospecção e/ou construção de conhecimento para o pesquisador têm que ser utilizados coerentemente com o método escolhido, no caso, com o método materialista histórico-dialético.

> O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (*perspectiva*) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (NETTO, 2011, p.53).

Esta ressalva é fundamental, pois há a possibilidade de o pesquisador inexperiente se utilizar destas mesmas técnicas na perspectiva positivista, idealista, empirista. Toda ação tem que ser pensada na perspectiva do materialismo histórico-dialético:

> A orientação essencial do pensamento de Marx era de natureza *ontológica* [...] sobre como conhecer um objeto real e determinado – Lenin, aliás, sustentava, em 1920, que o espírito do legado de Marx consistia na ‘análise concreta de uma situação concreta’ (NETTO, 2011, p. 27).

Todos os elementos da pesquisa – elaboração teórica, formulação metodológica, técnicas de prospecção de conhecimento - formam um todo indissociável.

> *[...] Está sim, fazendo a gente ter um outro olhar também, a partir da teoria, das reflexões das meninas, das experiências. Foi o que eu falei, um inserido com o outro, a experiência, a prática e a teoria. E é bom mesmo, porque às vezes a gente fica [...] naquela monotonia, [...] e esses encontros estão sendo bons para aprender também a refletir* (Pré-Indicadores, EOL9-28/09/2020).

3.3- APARÊNCIA e ESSÊNCIA

Marx “colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista” (NETTO, 2011, p.11). E apesar de ter dedicado a maior parte de sua vida, do seu tempo de estudo e de sua obra para explicar criticamente a economia política da sociedade burguesa, do modo de produção capitalista, o “proletariado revolucionário” é, sem dúvida, o objeto de estudo, o fenômeno social, a “matéria” que mais seduziu e empolgou Marx a deslindar as determinações que revelassem sua essência, seu movimento! Eis a sintética, mas esclarecedora definição de marxismo feita por Karl Korsh: “marxismo é a expressão teórica da ação/do movimento revolucionário da classe proletária” (KORSH, 2008, p. 148-149).

> [...] para Marx, o objeto da pesquisa [...] tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da *aparência* fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a *essência* (ou seja, a estrutura, a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. [...] operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento (NETTO, 2011, p. 21-22).

E foi assim, desta forma, que a pesquisa transcorreu. A cada encontro com os professores participantes, a cada convívio com a dinâmica da escola, novos fatos e processos surgiam a cada momento e, aos poucos iam se esclarecendo, se descortinando, tornando-se mais compreensíveis a nós, pesquisadores, e a eles também, professores participantes da Pesquisa-Trans-Formação. Como veremos mais detalhadamente adiante, muitas vezes ocorreu de haver explícita surpresa com o desvelamento de questões que orbitavam seus cotidianos sem que até então tivessem conseguido enxergar além do que parecia ser, longe de compreenderem uma parte da essência do problema.

> *A gente não sabe bem o que ela tem, mas a condição familiar.... os traumas que ela tem passado.... de repente são causas de alguma possível deficiência. O trauma modificou toda a vida dela, e acho que ela tem algum transtorno social por causa disso. Pode ser, não é?* (Pré-Indicadores, E6-31/10/2019)

Foi muito importante que estes exemplos surgissem no transcorrer da produção de informações para que pudéssemos discutir sobre a importância de considerarmos relevantes as informações e o conhecimento que a aparência imediata nos proporciona, mas considerarmos também fundamental a busca pela essência. Marx inclusive escreveu que toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidissem. Outro aspecto que discutimos durante as formações foi sobre o quão comum é nos iludirmos com a aparência, por inúmeros motivos, pré-conceitos, ignorância sobre o assunto, atropelos da cotidianidade. “As verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (MARX, 1982, p. 158).

3.4- ONTOLOGIA e MÉTODO

O pesquisador deve buscar as respostas para as suas indagações, não apenas considerando a subjetividade, não apenas considerando a realidade objetiva, mas a interação dialética entre elas, aprendendo com este movimento expresso na realidade concreta qual o melhor recurso metodológico para investigá-la de maneira a que faça o caminho do concreto real ao concreto pensado. Mas daí chega-se a um embaraço: como desenvolver e trabalhar com um método criado a partir da realidade estudada se eu não conheço essa realidade? Seria como o impasse do ovo e da galinha? E outra questão: cada realidade estudada é única – teríamos que desenvolver um procedimento metodológico para cada realidade estudada, para cada pesquisa? Estes dois problemas se dissipam se os observarmos “de um ponto de vista ontológico” (TONET, 2018, p. 112-113).

A abordagem ontológica proposta pela leitura dos textos de Marx, como corrobora Lukács (1968/1978) nos tira da armadilha hegeliana – e tão presente nos discursos hegemônicos de grupos políticos em vigor – de que o ser humano é demiurgo de si mesmo.

> [...] no plano ontológico não existe nada análogo. Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto (LUKÁCS, 1968/ 1978, p. 2).

Como investigação científica, a ontologia marxista que põe na centralidade a constituição eminentemente social do ser humano, tem uma árdua e continuada tarefa, qual seja, a de reconhecer a práxis humana como a única criadora do gênero

humano. Quando nos rendemos a cientificismos que afastam a produção humana da produção da ciência, trazendo mitos da ciência que deve ser “pura”, damos espaço para uma práxis empobrecida que reproduz a cotidianidade capitalista (HENRIQUES, 1978).

> Tarefa da ontologia será, nesta ordem de raciocínio, indicar os momentos em que a ciência se detém na aparência sem vida, descuidando assim do jogo sempre reiniciado entre fenômeno e essência (HENRIQUES, 1978, p. 30).

No ano de 1969 Georg Lukács concedeu uma entrevista à Leandro Konder, cuja tema foi “A autocrítica do marxismo”. Nesta entrevista – nada menos que histórica para nós, reles estudiosos destas referências – Lukács enfatiza e critica o que ele chama de *taticismo* exacerbado presente na forma de análise da realidade.

> Na raiz de nossa crise, está uma modalidade de oportunismo que é, talvez, a mais grave das deformações que nos deixou Stalin: o *taticismo*. Ao invés de usarmos os princípios teóricos gerais do marxismo para criticar e corrigir a ação prática, subordinamo-los mecanicamente, a cada passo, às necessidades imediatas, às exigências momentâneas de nossa atividade política. Com isso, renunciamos a uma das conquistas fundamentais da perspectiva marxista: a unidade de teoria e prática. A teoria fica reduzida à condição de escrava da prática e a prática perde sua profundidade revolucionária. Os efeitos de semelhante situação são catastróficos (LUKÁCS, 1969/1978, p. 20).

Quando temos por método de abordagem de nossas pesquisas a ontologia do ser social preconizada por Lukács e baseada em Marx, temos a possibilidade de compreender a dinâmica da constituição do ser humano e sua relação causal com a totalidade. Se nos afastamos desse caminho ontológico corremos sérios riscos de entender interesses singulares como universais. Podemos deixar brechas para análises que não identificam a fetichização que impede que vejamos esta singularidade que se generaliza. Entender a dialética singular-particular-universal nos permite entender os reais nexos causais que ligam a singularidade do sujeito à universalidade da qual faz parte.

> *Então, assim: Eu acredito que, essa rotina para ele, está bem difícil. Algumas crianças, só tem um celular... Um celular para várias crianças. Então, é uma coisa que, se você for parar para pensar na realidade deles...* (Pré-Indicadores, EOL1-06/07/2020)

> *[...] os ricos têm fazenda, tem tudo lá...babá para cuidar dos filhos... agora a gente, pobre, não tem o que fazer...* (Pré-Indicadores, INTRO-23/06/2020)

Munidos deste conhecimento ontológico apreendemos as particularidades e podemos assim buscar a tensão dialética da unidade teoria-prática, dimensão real da participação humana em seu próprio desenvolvimento. Dessa forma garantimos à ciência seu lugar junto à práxis humana.

> Tarefa de uma ontologia materialista tornada histórica é [...] descobrir a gênese, o crescimento, as contradições no interior do desenvolvimento unitário; é mostrar que o homem, como simultaneamente produtor e produto da sociedade, realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato, que o gênero – nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido – não é mais uma mera generalização a qual os vários exemplares se liguem "mudamente"; é mostrar que esses, ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si (LUKÁCS, 1968/1978, p. 14).

Lukács, continua e afirma que "o teórico desse ser e desse devir" (p. 14) é Marx, que por sua vez deposita todos os créditos à história, a qual se realiza no movimento continuado de produção e reprodução da vida na práxis. Quando não percebemos a práxis como geradora do fazer histórico, nos alienamos, nos superficializamos e nos retiramos como parte desta relação teoria-prática.

4-A REVOLUÇÃO DE VIGOTSKI

Tudo que já li de Vigotski ou sobre Vigotski me encoraja a seguir nos propósitos educacionais inclusivos, ainda repletos de barreiras. Carregamos muitas reminiscências formalistas e positivistas que levam muitas professoras e professores a acreditarem na linearidade do desenvolvimento e em respostas prontas e generalizáveis. Felizmente, junto a essas concepções, formas diferentes de atuação se desenvolvem. Pessoas conscientes criticamente de seu papel na educação, cientes dos condicionamentos da materialidade e do enfrentamento necessário. Devemos entender este movimento da contradição como sinais da superação dialética!

Vigotski era destas obstinadas pessoas não conformadas com a realidade posta; buscava continuadamente a superação e o aprofundamento em suas pesquisas à sua época! Prestes (2010) nos conta que Kozulin (autor russo, estudioso de Vigotski), analisando Vigotski, afirma que este não era pragmático, nunca trazia respostas prontas, mas ao contrário, transformava as respostas encontradas em "questões novas e mais profundas" (p. 54). No texto publicado em 1927 em que analisa os rumos da Psicologia da época – "O significado histórico da crise da Psicologia" – Vigotski já inicia o que chamamos aqui de sua revolução! Revolveu as bases da Psicologia, uma ciência que não trazia caminhos suficientes para a explicação do ser humano. "A nova psicologia devia partir da filosofia do materialismo histórico e dialético, tinha que se converter numa psicologia marxista" (LEÓNTIEV, 2004, p. 428).

Tendo sido seu trabalho censurado durante todo o regime stalinista (1927-1953) ou equivocadamente traduzido (Vide estudos de Zoia Prestes: PRESTES, 2010, 2011, 2014) seus desdobramentos advindos de novas e coerentes traduções que somente agora, século XXI, estão sendo feitas, estão nos possibilitando conhecer realmente Vigotski e a potência de seus estudos. Finalmente compreendemos que para a Educação, Vigotski não se reduz ao etapismo e evolucionismo que por tanto tempo falsamente o aproximou de Piaget e o afastou de suas bases marxistas.

> *[...] tem até um outro texto que eu li na pós, que fala sobre essa coisa de mediar aquele... acho que ela usou mais ou menos assim, né? O menos experiente junto com o mais experiente, estão juntos ali para fazer as trocas, para ver o desenvolvimento, para que ele saia daquele patamar de aprendizado e ele evolua* (Pré-Indicadores, EOL2-20/07/2020).

Este apagamento intencionalmente de cunho neoliberal, obedece a concepções simplistas, mercantilistas, mecanicistas. Concepções centradas nos moldes do *self made man*, formas culpabilizantes do sujeito que não se esforçou o suficiente para lograr seu próprio desenvolvimento. Dentre outros adjetivos desta linha - em que nossa Educação está mergulhada e, tentando sair, ainda encharcada destas concepções - está a cara "sociointeracionista" dada a Vigotski. Essa falsa concepção sobre Vigotski tem gerado consequências vergonhosas, que constatamos, por exemplo, quando fazemos consultas no Google com o descritor "zona de desenvolvimento proximal". Sites de *coaching* nos ensinam a galgar os degraus em direção ao nosso potencial e dão dicas de "como conquistar o nível de

desenvolvimento real"?![31] Existem outros tantos sites deste tipo de outras áreas do conhecimento e, o que é pior, na própria área da Educação! Temos uma tarefa árdua na desnaturalização deste "perfil *fake*" de Vigotski que foi criado e sendo sedimentado!

Resgatemos a revolução de Vigotski!

> [...] Vygotski (1995) defendeu que a característica fundante de qualquer explicação científica é exatamente a superação de procedimentos descritivos, fenomênicos, com vista à descoberta das relações e dos nexos dinâmico-causais que sustentam a existência objetiva dos fenômenos (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363).

Inquieto, buscava superação do que se sabia sobre desenvolvimento humano até então... Na União Soviética da época, "a ciência psicológica oficial que era cultivada nas universidades e colégios de antes da revolução estava impregnada por um espírito idealista" (LEÓNTIEV, 2004, p. 427). Em 1917 termina a faculdade – participa dessa nova concepção de sociedade, sensação e perspectiva de liberdade que vieram com a Revolução Russa. Cursou Medicina, mas formou-se em Direito e também em Humanidades (Literatura), esta última em uma faculdade comunitária, onde experienciou vivências interessantes com intelectuais engajados com a transformação social e política. Não fez Pedagogia, nem Psicologia: mas atuou intensamente nessas áreas (PRESTES, 2010).

Sua monografia sobre Hamlet que, quarenta anos depois é publicada como "Psicologia da Arte", nos mostra claramente sua indignação e sua tentativa de superar concepções subjetivistas, "interpretação idealista da inclusão do indivíduo no mundo de suas criações" (IAROCHEVSKI; GURGUENIDZE, 2004, p. 474). Em sua primeira intentada revolucionária na transformação da psicologia vigente pretendia criar a Psicologia Objetiva da Arte.

> Vigotski considerava que sua principal tarefa consistia em descobrir os mecanismos psicológicos da reação estética [...] unir o estudo da arte com a psicologia pressupunha, de acordo com sua concepção inicial, a reforma radical da psicologia; sua transformação de subjetiva em objetiva, de individual em social (IAROCHEVSKI; GURGUENIDZE, 2004, p. 474).

[31] Link do site citado no texto: https://www.ibccoaching.com.br/portal/conheca-os-niveis-de-desenvolvimento/

Vigotski parte da arte para compreender a subjetividade humana. A arte como forma de conhecimento científico, como um conhecimento que orienta a produção humana. Vigotski, como crítico de teatro, avaliava as peças com um olhar sagaz para todo o conjunto da ópera: não apenas os atores, enredo etc., mas a reação do público, como o espetáculo impacta a plateia.

Do grego, arte é a articulação entre Mimesis, Techné e Poiésis. A arte imita a vida e a vida imita a arte: a poiésis como força criativa e criadora encontra inspiração na mimesis e para isso se utiliza da techné. Vigotski compreende a arte sempre ligada visceralmente à vida, imbricada inter-relacionalmente à realidade objetiva fruto das determinações espaciais, materiais e históricas ressurtidas em um *momentum*, apreendendo da realidade o conteúdo (mimesis) e utilizando das técnicas que conhece e elege (techné) para criar a sua obra e seu estilo artístico (poiésis). Dessa forma, Vigotski ressalva que a arte não é cópia da realidade objetiva, mas, a partir dela, mediante trabalho absolutamente humano, terreno, cria algo novo que irá incorporar-se na produção cultural da humanidade.

"A arte está para a vida como o vinho para a uva" (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 307). Tal como o vinho, o que resulta da arte - a obra, seus efeitos e o que a orbita – atingem de diversas formas o próprio corpo do artista, da artista, bem como de todas as pessoas que entrarem em contato com ela. "[...] A arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material" (p.308). Vigotski acredita que, ao contrário do que se fala, a arte não contagia quem com ela entra em contato, mas provoca modificações mais ou menos significativas nas mentes, corações e afetos das pessoas, na organização do psiquismo dos sujeitos. "Ela não é um simples meio de contágio e sim um meio infinitamente mais importante para o homem" (p. 309), inclusive para a Educação! O poder da arte de romper equilíbrios internos, de mobilizar sentidos, de impulsionar vontades, promove uma verdadeira reorganização de significações.

> Não é por acaso que, desde a remota Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 321).

Neste caminho da busca por revolver o *status quo* das bases do conhecimento humano, Vigotski traz uma nova concepção em psicologia e desenvolvimento humano – o estudo da Pedologia, que muito impacta na Educação: "O objetivo principal da

pedologia era criar uma ciência específica sobre a criança, para orientar professores" (PRESTES, 2010, p. 51). Vigotski não poupava esforços em sua atuação acadêmica e social, participava de vários "comitês do povo", em várias frentes de formação de base da população. Formava professores, dava palestras para familiares de estudantes; muitos de seus escritos são oriundos de anotações de alunos participantes de suas aulas e palestras (vide "Sete Aulas sobre os Fundamentos da Pedologia").

Revolvendo as bases da Psicologia em andamento, Vigotski propôs com seus experimentos, com sua forma dialética de compreender a realidade, uma psicologia crítica e militante. Exceto em alguns textos iniciais, utilizava os trabalhos de Marx a que teve acesso em suas pesquisas, afirmando que a Psicologia necessita criar seu "O Capital". Assim como Marx, que, com esta obra presenteia a humanidade com concepções impactantes e revolucionárias para a compreensão da sociedade burguesa e do capitalismo, Vigotski imagina que a Psicologia também precisa de novas concepções.

Fazendo jus ao nome que depois seria dado por seus companheiros de pesquisa, Vigotski busca uma psicologia histórica e cultural. Explica o desenvolvimento humano por meio das mediações históricas, entendendo o ser humano como uma síntese de múltiplas determinações. Estuda os fenômenos no seu processo, em seu movimento histórico: "Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança" (VIGOTSKI, 1929/2010, p. 68).

Esse processo é engendrado pela produção humana, com artifícios culturais criados pelos próprios seres humanos. Traz de Marx o termo *Homo Faber*, que segundo Sirgado (2000, p. 51):

> Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

Com sua base marxista, a concepção social aparece com muita força em seus escritos. "[...] a sócio-gênese é o ponto de vista unicamente verdadeiro, isto é, os mecanismos criam-se no meio ambiente" (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 35). Inova ao afirmar a dupla constituição do ser humano – *Homo Duplex* - o natural (biológico) e o social. Neste sentido, nos tornamos humanos na vida social, no "drama" social da constituição social da realidade, no movimento de subjetivação-objetivação.

> Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 24).

Desta forma, Vigotski é enfático em toda sua obra sobre a importância desta constituição social humana. Com uma abordagem ontológica, sempre baseado em Marx, Vigotski estuda o psiquismo humano (não usava a palavra subjetividade) considerando que homens e mulheres são pessoas sociais; o social torna-se pessoal; cada ser é uma unidade na totalidade de relações sociais das quais ele é feito (VIGOTSKI, 1929/2000).

Ao mesmo tempo, Vigotski nos intriga: o ser humano é quase social?! (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 27). Sim!! Precisamos nos atentar para esta armadilha interacionista! Seres humanos não são cópias ou reflexos das coletividades onde se inserem. As significações sociais se transformam em significações individuais (SIRGADO, 2000), mas são formas diferentes, novas: “uma forma superior de sociabilidade” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 27). É o movimento dialético da superação se mostrando a todo momento em nosso desenvolvimento, primordial para compreensão da concepção de mundo e de ser humano em Vigotski. Primordial para mais uma vez reconhecermos sua revolução!

Nos primeiros anos pós-revolução (1917 - Revolução Russa), Vigotski pode lançar mão de uma liberdade criadora, participando da construção de uma nova sociedade, tão aspirada pelo povo.

> A intenção de usufruir das ideias marxistas para apresentar reflexões importantes para a área educacional estava ligada ao compromisso com os ideais da revolução (PRESTES, 2010, p. 56).

Mas este veio revolucionário foi extinto no cenário stalinista, com o qual Vigotski conviveu por quase dez anos antes de morrer. Neste quadro, Marx foi reeditado, numa versão mecanicista, anticientificista, manualesca. A contradição: era obrigatória a utilização de Marx e Engels mas na nova forma que a gestão Stalin determinava - nasce aí o marxismo vulgar, manuais com respostas prontas, as “leis” da dialética... Dissidentes são mortos; outros que se rendem, passam a escrever nestes termos. Prestes (2010) relata que Maiakovski, famoso poeta russo, criticando as “encomendas sociais”, demandas do governo para que intelectuais relatassem sobre as “maravilhas” do regime, denuncia esta prática autoritária, “névoa romântica” que tudo encobria.

Vigotski não teve tempo suficiente para completar várias de suas obras, experimentos e teorias. Escreveu até demais neste pouco tempo, segundo Leontiev (2004):

> Sua fecundidade foi extraordinária: em menos de dez anos de atividade como psicólogo profissional escreveu por volta de 180 trabalhos, dos quais 135 foram publicados e 45 ainda não viram a luz do dia (p. 425).

Deixou-nos manuscritos, aulas, relatos, anotações para si, que, para nós, em nossa curiosidade de melhor compreender este legado, são pistas fabulosas!! Já sabia que iria morrer cedo - tuberculoso, havia assistido outras pessoas da família fenecerem do mesmo mal. Aos 37 anos falece acometido desta doença, mas, dizem os contadores de história, conspiradores de plantão – não sem razão – que talvez Vigotski pudesse igualmente morrer cedo como dissidente e claramente que estava descontente com os rumos políticos de seu país...

Nos deixa uma teoria Interrompida? Penso que podemos dizer que nos deixa um caminho aberto, dialeticamente aberto a superações, tarefa que seus colaboradores que com ele formavam a famosa Troika, Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), assim como estudantes, alguns contemporâneos, outros posteriores, como Elkonin (1904-1984), Davidov (1930-1998), Kozulin (1949), dentre outros, têm feito. Também pesquisadoras e pesquisadores, grupos de pesquisa acadêmica espalhados pelo mundo têm dado continuidade a esta herança vigotskiana. Grupos que se desdobraram e focaram nas diferentes temáticas advindas de Vigotski e em sua base materialista histórico-dialética, como o nosso caso, o grupo da PUC de São Paulo, da Psicologia Sócio-histórica.

5- A FUNDAMENTAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

> O Vigotsky dizia: ‘Uma nova Psicologia só se constrói fazendo pesquisa.’ E eu acho que é isso, essa pesquisa é incessante (LANE, 2000).

Falar sobre os fundamentos desta tese na Psicologia Sócio-histórica nos leva a pensar nos próprios fundamentos da Psicologia Sócio-histórica, como importante e histórica vertente teórica da Psicologia da Educação.

Como pesquisadora no Programa de Educação: Psicologia da Educação (PED) da PUCSP impossível não ouvir falar no nome de Sílvia Lane. Suas histórias de enfrentamento, sua atuação pessoal e profissional têm um cruzamento inextricável com a história da Psicologia – e seus desdobramentos para a Educação – e com a própria conjuntura política brasileira da época em que viveu.

É justificável que ela seja tão citada, carinhosamente chamada entre alunas e alunos de “matriarca” da Sócio-histórica, pois muitos foram seus esforços em superar uma prática psicológica marcadamente clínica, biologizante, que não considerava as condições objetivas da vida e da organização social.

> A psicologia tradicional, naturalizante, com práticas curativas e individualistas não se aplicava aos movimentos sociais, ao trabalho em bairros, favelas, na educação popular. Era necessário entender o homem desse contexto e inventar novas práticas (BOCK; GONÇALVES; FERREIRA, 2007).

Bock, Gonçalves e Ferreira (2007) nos contam que esta luta por uma nova concepção e atuação na Psicologia se deu em plena ditadura militar, anos de 1970. Sílvia inclusive foi alvo de investigações para averiguar “supostos atos subversivos”. Sua história é sim de subversão, de revolver práticas culpabilizantes e opressoras do sujeito e superar desigualdades. A Psicologia com conhecimento de causa e compromisso social era sua arma para ampliar a consciência crítica.

> A história dessa professora e pesquisadora que atuou e foi reconhecida amplamente para além de nossas fronteiras (uma das poucas pesquisadoras brasileiras no campo da psicologia social citada em publicações fora do país) se confunde com a história da resistência à ditadura militar e a organização de um campo crítico na universidade brasileira, um dos raros espaços com um mínimo de oxigenação política naquele período (BOCK; GONÇALVES; FERREIRA, 2007).

Sua produção e atuação foram incessantemente coerentes com a crítica a formas positivistas e experimentais importadas de modelos estadunidenses. Não poderia admitir uma psicologia que não levasse em conta os processos históricos de constituição humana, que afastasse perigosamente a práxis da ciência. Defendia essa “articulação entre teoria e prática vividas como militância” (BOCK; GONÇALVES; FERREIRA, 2007).

> O enfrentamento da necessidade de trabalhar com a consciência das pessoas, a necessidade de uma ação profissional que fosse possível

> e útil em um contexto de opressão política, levaram ao desenvolvimento da psicologia social comunitária. Esse tornou-se um espaço claro de articulação teoria e prática. Um novo conhecimento era necessário para lidar com a realidade encontrada nesse campo (BOCK; GONÇALVES; FERREIRA, 2007).

Insatisfeita com o direcionamento acrítico que estava tomando a pesquisa acadêmica, em entrevista dada à Mitsuko Antunes, a respeito dos novos rumos para a Psicologia, declarou que:

> [...] eles (*os alunos*) pegavam da realidade aquilo que convinha e davam como exemplos da teoria. Eu disse: 'Assim não é possível, não está certo.' Uma crítica mais sistemática tinha que ser feita [...] (LANE, 2000).

Como professora da PUCSP na Psicologia Social, Sílvia foi orientadora ou participou de bancas de algumas de nossas professoras do PED, sempre incentivando a produção de conhecimento agregado ao compromisso social. Nessa busca, em parceria com outras professoras desenvolve a Psicologia Social Comunitária, pela primeira vez apresentada no primeiro encontro da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social) em 1981 (BOCK; FERREIRA; GONÇALVES; FURTADO, 2007).

De acordo com Sawaia (2014), desde a década de 1980 Lane e sua equipe vinham articulando essas novas proposições. Neste caminho, como teoria social adotam o marxismo e como teoria psicológica, Vigotski. Uma potente junção, contribuindo para este caminho de transformações.

> O materialismo histórico e dialético será o método que ela vai adotar e desenvolver na psicologia social. A partir desse método, produz, então, uma nova psicologia social, cujo objeto, em vez de "relações interpessoais e influências sociais" seria o homem como ser histórico, a dialética entre indivíduo e sociedade, o movimento de transformação da realidade (GONÇALVES, 2007).

Como nos conta Bock, Ferreira, Gonçalves, Furtado (2007) - que participaram ativamente, uns como orientandos de Lane, outros como participantes militantes em prol destas mudanças - sob o nome de psicologia social sócio-histórica, Sílvia Lane vinha orientando pesquisas e elaborações conceituais, já dando indícios do que viria.

Sobre o nome dado, Psicologia Sócio-histórica:

> Lane considerou ser aquele o melhor conceito por julgar que a palavra social reforça a concepção marxista de sociedade atravessada pela luta de classes e a vigotskiana de materialidade e historicidade do

> fenômeno psicológico. Mas, ao denominar de sócio-histórica a teoria, tinha também a intencionalidade de mostrar sua relação com a teoria vigotskiana, demarcando uma flexibilidade teórica ao construí-la à luz de pesquisas sobre nossa realidade, especialmente, as que demonstram de forma crucial a exploração e a dominação (SAWAIA, 2014, p. 2).

Lane infelizmente nos deixou em 2006, mas sua contribuição para os diferentes rumos da Psicologia, a rica herança Sócio-histórica que nos deixou está presente na atuação de professores dos programas de Psicologia Social e de Psicologia da Educação da PUCSP e de vários outros grupos de pesquisa. Ela segue viva em nossa indignação frente a opressões, em nossa busca por compreender nossos sujeitos de pesquisa em seu movimento histórico, em nossa intenção de transformação das realidades!

Como desdobramentos dessa herança podemos afirmar que a PSH como base teórica, como frente de atuação aliada ao MHD tem importante papel na busca por formas não dicotômicas de abordagem às realidades estudadas. Nos alerta para a crítica que sempre deve estar presente em nossas pesquisas, para que tenhamos possibilidade de conhecermos a realidade para além do concreto empírico, apreendendo o máximo de determinações essenciais que subsidiem explicações concretas. A PSH tem nos alertado para o perigo da culpabilização do sujeito singular, da naturalização dos fenômenos, e, isso acontece quando tentamos apartar erroneamente subjetividade e objetividade, quando entendemos equivocadamente que a atuação do sujeito independe de sua realidade social, afastando a importância da práxis.

> *Sempre é uma agressão não considerar a diferença; normalizar é não considerar as diferenças. Então é querer deixar todo mundo igual, como se o modelo fosse a pessoa sem deficiência, então todos têm que ser assim, só que é impossível...*
> *Naturalizar, seria achar tudo comum, seria achar: abre a escola, que está tudo ok, é tudo natural, é isso?* (Pré-Indicadores, EOL1-06/07/2020)

Eis que, relendo Sílvia Lane, encontro a fundamentação essencial para compreendermos a Psicologia Sócio-histórica que temos hoje. A PSH da escola de São Paulo, desenvolvida na PUC-SP carrega em sua existência e em seu devir a luta de todas e todos que em conjunto, com a iniciativa de Lane, vêm abrindo novas e diferentes trilhas nas pesquisas em Psicologia da Educação. Uma vertente

marcadamente fundamentada na concepção de realidade marxista, pautada na crítica, na compreensão do movimento histórico da práxis de todos os envolvidos na transformação de realidades.

> A única certeza de que nunca abriu mão foi a da necessidade da produção de uma ciência com compromisso social. Nunca se importou com rótulos e com passeios por diferentes teorias, porque buscava outra coisa: um conhecimento capaz de falar da vida vivida e de apresentar possibilidades de contribuição para a transformação das condições de vida na busca da dignidade. Qualquer tema poderia ser eixo das pesquisas que seus orientandos traziam, mas todos deveriam lhe responder: qual a realidade que quero contribuir para mudar? (BOCK; FERREIRA; GONÇALVES; FURTADO, 2007)

Revisitar Lane, especificamente para esta tese, possibilitou identificar o devir que busco na realização desta Pesquisa-Trans-Formação!

> Se não houver uma reflexão conjunta, um pensamento crítico, e atividades que permitam o "treino" destas novas relações, o grupo comunitário se separará, cada um cuidando de seus problemas individuais, esperando que Deus cuide de todos (LANE, 1981, p. 70).
>
> [...] é através da participação comunitária que os indivíduos desenvolvem consciência de classe social e do seu papel de produtores de riquezas, que não usufruem, e, em consequência, podem, gradativamente, irem se organizando em grupos maiores e mais estruturados visando uma ação transformadora da história de sua sociedade (LANE, 1981, p. 69).
>
> [...] pensar a realidade e os significados atribuídos a ela, questionando-os de forma a desenvolver ações diferenciadas, isto é, novas formas de agir, que por sua vez serão objeto de nosso pensar, é que nos permitirá desenvolver a consciência de nós mesmos, de nosso grupo social e de nossa classe como produtos históricos de nossa sociedade [...] (LANE, 1981, pp. 36-37).
>
> O ser humano traz consigo uma dimensão que não pode ser descartada, que é sua condição social e histórica, sob o risco de termos uma visão distorcida (ideológica) de seu comportamento (LANE, 1985, p. 12).
>
> [...] sempre a pesquisa implica intervenção, ação de uns sobre os outros (LANE, 1985, p. 18).

A PSH, na importante e nada fácil empreitada coletiva de produzir conhecimento e informações em suas pesquisas para além da aparência dos fenômenos, utiliza-se de categorias advindas de suas bases teórico-metodológicas, Vigotski e o Materialismo Histórico-dialético. Nesse movimento a necessidade de

outras categorias se impõe e, categorias como significações (esta, advinda da continuada produção de sentidos e significados), subjetivação-objetivação (nome apropriado ao movimento de constituição social da realidade) e dimensão subjetiva da realidade (categoria que considera a realidade como produção social composta por uma dimensão subjetiva em um plano objetivo em constante interação) são produzidas no continuado esforço interpretativo e explicativo da realidade. É esse o movimento que vem apontando o devir da PSH no esforço histórico continuado de conhecer as determinações da realidade e explicá-la para transformá-la.

6- ABORDAGEM CATEGORIAL DA REALIDADE

A intenção ao escrever este capítulo sobre categorias na perspectiva do método Materialista Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica, não é a de fazer um glossário. Ao contrário, é a de fazer o entrelaçamento das principais categorias destacadas nesta tese com a forma de pesquisa utilizada, continuadamente tensionando a realidade que nos está posta. Aliás, já de início afirmo que uma das funções das categorias é, além de explicar, também tensionar as realidades estudadas, característica agora inextricável dos nossos objetivos ombreados à Pesquisa-Trans-Formação.

Categorias são elementos que constituem os processos sociais e que também são constituídas pelos processos sociais: são determinantes históricas da existência das pessoas e de sua ação no mundo, ao mesmo tempo em que são determinadas por múltiplas mediações, inclusive e, principalmente, mediações de outras tantas categorias. A abordagem categorial como ferramenta de apreensão e análise de realidades pesquisadas é *conditio sine qua non* dentro de uma perspectiva materialista, histórica, dialética. E, a utilização de umas ou outras está determinada pela própria realidade e muito diretamente relacionada com o mirante do pesquisador.

Para cada momento/estudo/pesquisa as pessoas envolvidas podem identificar as categorias que se mostram mais importantes, centrais, até fundamentais para a situação, e aquelas que se apresentam auxiliares, aparecendo vez ou outra como elemento da realidade ou para ajudar a compreensão de uma questão social. Algumas destas categorias podem ainda ser identificadas como categorias derivadas porque surgem a partir das categorias fundamentais ou das categorias auxiliares. Por

exemplo, em uma investigação, estando a utilizar a categoria totalidade, logo se explicita a categoria contradição, que lhe dá movimento; estando a utilizar a categoria trabalho, uma reflexão leva à categoria práxis, visto que o trabalho, ao constituir-se como transformador da realidade pode ser considerado práxis. Prioritário é ter sempre em mente que as categorias nunca estão sozinhas! Longe disso: sempre aparecem invariavelmente imbricadas em um conjunto inter-relacional de várias categorias.

Categorias são abstrações teórico-metodológicas, constituídas e constitutivas de processos sociais, por este motivo são ao mesmo tempo determinadas pela realidade e determinantes históricas da existência dos fenômenos. Explicam a realidade em seu movimento e dialeticidade.

> São sínteses teóricas ou construções ideais que representam as determinações constitutivas do fenômeno; que expressam processos e têm a intenção de explicitá-los e explicá-los, nos ajudando a pensar as relações que constituem os fenômenos (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48).

Temos noção *a priori* de algumas categorias que lançaremos mão em nossa pesquisa. E é assim mesmo que ocorre: com os pressupostos teórico-metodológicos em mente, temos clara a necessidade e o uso de algumas categorias centrais para o estudo que empreendemos e de algumas outras categorias auxiliares e/ou derivadas que se relacionam com o fenômeno estudado-investigado. Ao longo da pesquisa a necessidade de outras categorias teórico-metodológicas vai se desvelando a nós, e, assim outras vão sendo agregadas. Lembrando ainda que as categorias são complexas e se apresentam sempre inter-relacionadas em um todo também complexo de categorias e realidade: falar delas isoladamente, portanto, é apenas um exercício didático para que fique mais claro o nosso propósito (inclusive sendo fácil incorrer em erro ou ser simplista, impreciso ou ambíguo, ao adotarmos essa estratégia de exposição). Importante lembrar que cada estudioso, pesquisador, investigador, de posse de sua autoridade (leia sobre a importância que atribuímos à autoridade do pesquisador no item 4.6 da Parte I), destacará as categorias que considera mais importantes na perspectiva das teorias que acredita, dos mirantes por meio dos quais observa e, principalmente, das realidades sob e sobre as quais se materializa sua experiência exploratória.

6.1 – AS CATEGORIAS DESTA TESE

Nesta tese de doutoramento entendemos algumas categorias como centrais, pois utilizadas amiúde, recorrentemente em quase todo o trabalho. São elas: contradição, dimensão subjetiva da realidade, emancipação política e emancipação humana, historicidade, materialidade, mediação, luta de classes, pensamento-palavra, práxis, significações, singularidade-particularidade-universalidade, subjetivação-objetivação, totalidade, trabalho, transformação e zona de desenvolvimento iminente.

A ordem em que aqui estão elencadas, propositalmente não obedece a nenhum ordenamento de importância maior ou menor, nem classificatória por serem mais próximas da teoria ou do método. Entendemos as categorias todas como teórico-metodológicas: utilizadas em todos os momentos da pesquisa, a forma e ordem de seu aparecimento nas investigações respondem unicamente às determinações da própria realidade pesquisada. São recursos que ora nos embasam teoricamente, ora metodologicamente, ora em ambos. Estas nos acompanham desde as primeiras discussões sobre o que pesquisarmos, como pesquisarmos, o que estudarmos para referenciar a estrutura das reflexões, como trabalharmos com o arcabouço teórico-metodológico, quais as melhores possibilidades para os trabalhos de campo, como desenvolver uma pesquisa participativa e colaborativa sustentada principalmente na psicologia sócio-histórica etc. Outro pesquisador a desenvolver uma tese semelhante a esta poderia ter destacado apenas algumas destas mesmas categorias, mas destacaria outras diferentes. Este tipo de situação é perfeitamente possível justamente porque, na produção de informações e conhecimentos, na construção teórico-metodológica, são muitas as categorias que se nos apresentam e nos ajudam a desvelar a realidade. E cabe ao pesquisador abarcar o máximo possível delas, para garantir uma compreensão o mais fidedigna possível do fenômeno estudado-investigado.

Dessa maneira, podemos entender que as categorias são **formas advindas da realidade que elaboramos no pensamento** para que conheçamos a própria realidade na qual as mesmas categorias estão contidas. Diferem, portanto, dos conceitos, pois, enquanto estes são uma generalização construída socialmente a partir da realidade concreta, as categorias definem as formas de ser da realidade concreta em seu movimento histórico-dialético, ou seja, o ser-no-mundo desta realidade. Dessa forma as categorias nos ajudam a conhecer melhor as

características dos próprios conceitos que existem na realidade. Conceitos contêm o social e a história, mas explicam a realidade até certo ponto, pois são generalizações estáticas. Conceitos contêm a história do fenômeno, mas não a historicidade, o movimento! Daí nossa necessidade de abordagens categoriais, as quais, para além de explicações advindas do significado, possam abarcar o movimento e a contradição, as transições históricas pelas quais passa o fenômeno.

Muitas das categorias destacadas como centrais já foram bastante discutidas ao longo desta tese e não vemos necessidade de dar um tratamento especial neste capítulo, ainda que, forçosamente, porque imbricadas, as mencionemos em vários momentos.

6.2 – A REALIDADE E AS CATEGORIAS ENOVELADAS PELO FETICHISMO

No transcorrer de uma investigação (e aqui na Pesquisa-Trans-Formação não foi diferente) há sempre a necessidade do pesquisador-formador tornar transparentes para si e para outros certos aspectos da realidade, no contexto do sistema educacional burocrático-capitalista geral, mas também nas especificidades do universo estudado. Nesta pesquisa, é fundamental compreendermos o contexto específico da escola investigada e as características e expectativas de educadores participantes do grupo de formação. Imprescindível como método, o materialismo histórico-dialético é o caminho compromissado com a crítica, com a expressão da realidade tal como ela é, para além do verniz de sua aparência (MARX, 1857-1858/1996, pp. 39-46). Esta busca pela concretude que embasa todo o processo formativo-transformativo não é fácil missão, pois não depende apenas do olhar empírico, pesquisas de opinião, consulta a dados secundários, bibliográficos e reflexão. Há também que não se deixar iludir pelas fantasmagorias que a sociedade neoliberal nos assombra, especificamente pelos fetiches da política educacional, da educação e do aparelho ideológico escolar, fetiches estes construídos diuturnamente nas mentes pela lógica capitalista do mercado que já foi discutido amiúde no Capítulo 1 da Parte II, “Estrutura e conjuntura em que vivemos: a construção ultraneoliberal da escola pública e o fetichismo da educação”, no contexto de sua importância no apoio às ações contrarrevolucionárias na área da educação. Estas ações são recorrentemente

transbordadas nas leis, nas mídias, nos três níveis do executivo, hoje pelo ultraneoliberalismo[32], nova face do neoliberalismo.

Democracia, poder do povo, para o povo! Mas que povo? Já em seu berço na antiguidade da humanidade contemplava um "povo" restritíssimo, alijado da participação política e econômica, sofrendo as consequências das decisões de outrem. A democracia que temos tem sido aliciada por pactos sedimentados nas políticas neoliberais e assistencialismos que a fazem parte de um processo historicamente continuado de exclusão de segmentos considerados desinteressantes para a ordem do dia da acumulação do capital, que, como sabemos, se metamorfoseia continuadamente, como nos diz Marx em "O Capital". Esta contradição democracia-não-democracia que ora vivemos nos países periféricos**,** destacadamente no Brasil onde se permite o voto popular para a eleição de supostos representantes, mas nada mais se democratiza significativamente, nem itens fundamentais à existência digna, como água, alimentação, saneamento básico, moradia, segurança, transporte, liberdade de expressão, justiça, empregos, arte, lazer etc. Tudo isso numa sociedade permeada de autoritarismo e naturalizações colonizadoras em que associações, conselhos municipais, sindicatos e partidos políticos se corrompem, o meio ambiente é destruído impunemente, as mídias se transformam em mercadorias explicitamente utilizadas por quem der o lance mais alto, segmentos sociais fragilizados são invisibilizados e capacitisticamente desqualificados para facilitar ainda mais seu processo de miserabilização e descarte... Mas essa história, essa realidade não é mostrada dessa forma no nosso cotidiano, pois habilmente é encoberta pelo fetichismo que dialeticamente a tudo mercadoriza, e todas essas mercadorias fruto da mercadorização já trazem consigo a ideologia, falsa consciência, que nos dificulta enxergar as categorias determinantes daquele momento, determinadas por aquele momento.

Esta névoa ardilosa e sub-reptícia está continuadamente se renovando em constante movimento de formação e adaptação, em perversas ressignificações, nos últimos 300, 400 anos, mas de maneira mais ativa e autoritária nas últimas décadas e, violentamente agressiva, agora. Ela é autoritária, violenta, agressiva e outras tantas coisas mais, ao mesmo tempo em que é sub-reptícia, nebulosamente encoberta pelos

[32] Este ultraneoliberalismo rouba, agora, com a retirada acintosa de direitos, a pouca nesga de liberdade e esperança que houvera sobrado às massas deserdadas no início do século XX, descartando a mísera migalha institucional existente.

fetichismos. Esta é, infelizmente, uma competência histórica do liberalismo, neoliberalismo e até do ultraneoliberalismo: a burguesia busca os caminhos do discurso oficial no próprio sentimento conservador existente em segmentos expressivos da população e os fortalece com sofismas, ideologias, religião, identitarismos diretos e às avessas, informações falsas, falsos conhecimentos, modismos, falsas meritocracias, capacitismos, falsas democracias, falsas liberdades etc.: em suma, toda a superestrutura ideológica necessária para que o oprimido e explorado contribua, de própria iniciativa, renhidamente, e até alegremente, para o sucesso do seu próprio opressor e explorador, tornando-se por isso, ele mesmo e toda a sociedade, mais suscetível à opressão e exploração.

O fetiche da educação vem fazendo com que educadores persistam em reducionismos em sua análise da estrutura e conjuntura educacionais, resultando em que o fundamental sobre os motivos fundantes pelos quais a situação escolar é precária, ou porque a qualidade do ensino que chega à ponta é dissonante com o que promete o sistema de ensino, não é por eles relevado e revelado. Em uma parte das vezes os educadores consideram-se a si próprios funcionalmente apartados de discutir estas questões por considerá-las do âmbito da administração escolar, da política educacional, distante, portanto, do seu fazer de professor, da prática do ensino em sala de aula. Outras vezes o cotidiano é tão alienante, os consome tanto, que eles nem mesmo têm ciência do que é o fundamental! Contudo, apesar da precarização do trabalho do professor vir se acentuando desde 1964, é fundamental que compreendam a essência das principais questões que os cercam no meio profissional, pois esta compreensão, quiçá militante, lhes diz respeito, sim! “A compreensão da essência em seu processo concreto de existência é uma nova totalidade mais ampla formando uma unidade na diversidade” (VIANA, 2016, p. 148).

Assim, o conhecimento da realidade que buscamos se dá a partir da investigação sobre a realidade concreta que precisamos enxergar além das aparências, com a maior rigorosidade possível, lançando mão das categorias da totalidade, contradição, práxis, dimensão subjetiva da realidade e outras, na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da luta de classes, para conseguirmos compreender os movimentos da dinâmica inerente aos processos educacionais da forma o mais fidedigna possível.

Kosik (1976. p. 42) esclarece que,

> [...] a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação interna de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Portanto, para entendermos a diversidade nas várias instâncias que a pesquisa precisa conhecer profundamente, é necessário nos debruçarmos sobre diversos aspectos relevantes de constituição daquele fenômeno estudado - do espectro educacional, da escola envolvida na pesquisa, das legislações pertinentes, do professorado global e do professorado participante das formações etc. Também é necessário compreendermos as relações que, imbricadamente, se intercambiam ao nos socorrermos nas categorias totalidade e contradição, pois que permitem que cada aspecto venha a iluminar o outro, sinergicamente, ou seja, a concretude de uma categoria contribuindo para desvelar a concretude de todas as demais.

A escola pública e seu corpo de professores e demais funcionários fazem parte da estrutura física e humana do Estado e, aqui, do Estado capitalista que necessita de uma burocracia, como classe e como estrutura, para mediar sua relação de dominação, a dominação da classe detentora do capital que necessita que as massas dominadas estejam sujeitas a uma educação que atenda aos seus interesses, interesses estes representados na prática por vários condicionamentos de ordem pedagógica e/ou administrativa (cooptação, burocratização, repressão etc.) e que, em última instância, colaboram com a expropriação do trabalhador e concentração do capital nas mãos da burguesia.

Assim, a reprodução do pensamento da classe dominante se dá nas entranhas mais íntimas do sistema educacional atingindo a academia, os intelectuais da educação em geral, as entidades educacionais, professoras e professores, estudantes de todos os níveis, gestores e gestoras escolares, colaboradores das mais diversas funções etc. A reprodução dessa cultura, que inverte a realidade, uma cultura produzida por conveniência exclusiva da classe dominante dona dos meios de produção enleia toda a sociedade na trama de um

> reducionismo e na recusa da realidade concreta. O reducionismo, elemento característico do pensamento burguês, busca se opor ao marxismo, mas o marxismo é a superação teórica e prática de todas as formas de reducionismo segundo o qual a cultura possuiria existência própria, sem conexão com as condições de produção da vida (VIANA, 2016, p. 135).

Essa hegemonia estrutural cultural e socialmente forjada tem sido mantida pela imposição das formas de existência da classe dominante. Esse movimento nos aliena da produção histórica de nossa própria existência, somos produzidos e reproduzimos as ideologias que nos fazem conhecer/pesquisar essas realidades deturpadas por fetichismos.

Fetichismos sobre fetichismos cerceiam até mesmo a função categorial de desvelamento de realidades no movimento da dialética do concreto. Por exemplo, a práxis entendida como praticismo ou como uma sequência linear de práticas e reflexões teóricas, a contradição limitada a contraposições, a totalidade confundida com a soma das partes, historicidade com cronologia, trabalho com atividade, zona de desenvolvimento iminente como uma forma de planejamento etapista e aferição positivista e causalista do desenvolvimento, dimensão subjetiva da realidade como subjetivismo e muitos outros casos.

Fundamental, portanto, para que não caiamos nestas armadilhas é, rigorosamente, compreendermos sem sombra de dúvida que:

> A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto (SAVIANI, 2013, p. 4).

O texto desta tese, nunca é demais lembrar, é histórico, está sendo escrito em 2020, assistindo uma tragédia anunciada da educação brasileira nas mãos de um grupo protofascista serviçal ao capitalismo financeiro internacional. Vemos, ainda, lamentavelmente, como destacamos acima, ambiguidades dentro da própria escola quando constatamos a atuação de educadores e educadoras conscientes ou não da barbárie em que se encontra a educação, em meio a um desmonte geral, fazendo-a retroceder em condições as mais vis. É o que assistimos com a assinatura (em 30/09/2020) do decreto federal 10.502, sobre a política da educação especial.

Criteriosamente engendrado, o corpo do texto deste decreto nos mostra a que veio: trazer uma falsa consciência da realidade da Educação Especial-Inclusiva. Palavras e expressões que são próprias da nossa luta misturam-se a palavras

ideológicas e idealistas; palavras bonitas, juridicamente corretas, politicamente corretas, mas faltosas na ética! Ao longo do texto vamos sendo tomados de assalto por várias espoliações e expropriações de conquistas históricas tão caras às pessoas com deficiência. Dizer e dizer várias vezes o próprio título do decreto não o faz ser equitativo e inclusivo. Palavras idealistas derrubadas pelo mesmo texto que diz logo de início que a Educação Especial se dá preferencialmente na rede regular de ensino. Isto sempre foi uma armadilha recorrente: colocar uma palavra que permite que seja feito totalmente o contrário. Na Constituição Federal de 1988 está expresso assim, mas já avançamos nesse quesito! O "aprendizado ao longo da vida", maliciosamente colocado no decreto, parece à primeira vista algo maravilhoso. Contudo sabemos que ele não ocorrerá nas inúmeras instituições particulares ou filantrópicas e subsidiadas pelo poder público: estas estão ansiosamente de portas abertas para realizar este aprendizado segregado e auferir seus imensos lucros. Isso sem falar nas escolas especializadas, que voltam à baila, bem organizadas por tipo de deficiência, ou seja, radicalmente segregatórias.

E iludem descaradamente: teremos formação de professores, teremos ensino de excelência, teremos planos de desenvolvimento individual (PDI). Conforme o artigo 2º, inciso III, já podemos comemorar, pois serão muitas as ações garantidas:

> conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade (BRASIL, 2020).

Serão muitos os recursos e serviços que este decreto-engodo coloca à disposição da família e do aluno com deficiência, que terão que tomar uma difícil decisão ao optar por um dentre tantos (art. 6º, inc. IV). No Capítulo V elencam estes serviços e recursos, todos organizados para cada tipo de deficiência, ou seja, a proposta ainda é segregar. Centros especializados, centros de apoio, centros de atividades, centros de capacitação profissional, classes especializadas, classes e escolas bilíngues, escolas especializadas, escolas-polo de atendimento especializado, materiais didáticos acessíveis e tecnologia assistiva disponíveis, salas de recursos, núcleos de acessibilidade, serviços variados de atendimento especializado. E quem oferecerá tudo isso? Está aí o caráter eminentemente privatista deste decreto, que abre não só brechas, mas valas enormes para a iniciativa privada

espúria com a transferência para seus cofres do sagrado dinheiro público destinado à educação especial.

Mas se mesmo diante de tanta oferta, se as famílias ainda assim quiserem que seus filhos e filhas com deficiência fiquem nas escolas públicas regulares, isso é possível. No entanto, o Capítulo VII, artigo 9º, inciso III nos garante que para a implementação da referida política serão definidos critérios que identificam os educandos que não se beneficiam das escolas regulares. Entendemos, assim, que eles podem ser “gentilmente” encaminhados para um local mais apropriado,

> de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020).

Senhoras e senhores, estamos diante da prova cabal da intencionalidade nefasta deste decreto. Caminho inverso, inconstitucional, incoerente, indecente que desconsidera a concepção social atribuída à pessoa com deficiência, e a coloca novamente sob a égide do modelo médico da deficiência, priorizando o biológico, a falta, o defeito, em detrimento da pessoa. E para fechar, esta política deve ser referência para a Base Nacional Comum Curricular (art. 17). Casamento perfeito este, do currículo que contempla idealisticamente o aluno com deficiência e da política que empurra este aluno para fora da escola. Para eles, problema resolvido: a nova política resolve o problema histórico da inclusão escolar.

Mediante a pressão de várias entidades da sociedade civil e públicas, em dezembro de 2020 o Supremo Tribunal Federal suspendeu a eficácia deste decreto. Sabemos que esta é uma disputa cujo foco não é a melhoria da qualidade da educação de crianças com deficiência. Não somos ingênuos, e, cônscios do chão ultra-neoliberal que pisamos, sabemos ser este o projeto de educação para o qual vão nos encurralando: uma educação elitista, privatista, excludente, acrítica, desmonte que historicamente vem sendo anunciado e executado. Para que fiquemos alertas, que fique aqui registrada mais esta investida neoliberal contra a educação. Sabemos que muitas ainda virão!

E para que não fiquemos em “acomodações pactuadas entre as classes dominantes” (TONET, 2013, p, 13) temos que nos atentar em nossas investigações para que não nos iludamos com o fetichismo que nos impede de aproveitar do potencial desvelador e transformador que as categorias possuem. Corremos sérios

riscos de não conseguirmos nos aprofundar nas mediações constitutivas da realidade e nos satisfazermos com análises superficiais das determinações que foram possíveis apreender com o parco esforço categorial permitido por fetichismos não superados. Retornaremos a esta crítica durante o texto, notadamente na análise dos encontros realizados com os professores.

6.3 – O TODO COERENTE DA TOTALIDADE E O MOVIMENTO DA CONTRADIÇÃO

Por isso precisamos agora, mais do que nunca, do horizonte do processo de transformação social trazido na Pesquisa-Trans-Formação: formações realizadas em um coletivo de professores com a proposta de produzir informações e conhecimentos no bojo do desenvolvimento de uma perspectiva diferente daquela corporificada na ética do mercado, uma perspectiva produtora de utopias revolucionárias, que promova o caminhar nos limites da emancipação política, mas na perspectiva da emancipação humana. O desenvolvimento deste pensar e o cultivo dos saberes que a ele estão irmanados é da essência das intenções inegociáveis da Pesquisa-Trans-Formação - mesmo limitados que estamos diante de tantas determinações produzidas pela falsa consciência autoritária burguesa; mesmo que fragilizados ao nível do apoio orgânico dos professores e professoras responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento das futuras gerações; mesmo que as pesquisas que nosso país mais necessita que sejam produzidas neste momento, especialmente na educação, estejam sendo boicotadas pelos governos, solapando bolsas e verbas e as detratando diariamente nas mídias e redes sociais. Eles sabem do poder desta ferramenta revolucionária de combate à ignorância, à exploração, à injustiça social e promotora de microcosmos revolucionários consistentes, elementos fundamentais para a transformação.

Diante disso e lançando mão novamente da categoria totalidade, e da categoria contradição que lhe dá movimento, vamos entender a importância de pensarmos a emancipação e a transformação no universo da escola, entidade pública pertencente à estrutura do Estado (capitalista ultra-neoliberal, burocrático), no universo dos professores e demais funcionários (funcionários públicos, portanto, tendo como patrão o Estado, dependentes da sua anuência pela própria relação de trabalho, condicionados pelas suas demandas e limitações etc.), no universo das famílias, do bairro e das redes de apoio que orbitam todos os envolvidos.

Nesta perspectiva com a qual nos propusemos a realizar as formações com os professores e professoras de uma escola da rede pública de ensino é fundamental entender que temos necessariamente que nos apropriar do método materialista histórico-dialético. Esta apropriação há de ocorrer, tanto no planejamento da pesquisa e das formações – roteiros, conteúdos, procedimentos, expectativas, planos B e C, etc. -, como na execução dos trabalhos. Isto significa trabalhar com a totalidade e suas inter-relações dinamizadas pela contradição desde o princípio, desde as primeiras reflexões.

O processo de produção da contradição está na realidade, sendo que ela mesma, a realidade, só se transforma por contradições. Às mentes desavisadas, estruturalmente forjadas em uma concepção de mundo formalista, pode ser mais difícil expor tal categoria, pois é na lógica dialética que se assenta a explicação da contradição. “O ser e o nada são uma só e mesma coisa”, como nos diz Hegel. Essa máxima nos mostra a processualidade da realidade: o que ela é contém o que ela não é e o que pode vir a ser. Somos este movimento, nos transformamos neste e devido a este movimento de contínua negação. Nesta tese, logo nos Prolegômenos nos manifestamos acerca da importância de abordarmos a realidade com a devida atenção às unidades de contrários que nela se forjam. Esta atenção crítica à contradição é essencial para que não caiamos em armadilhas que a ingenuidade pode nos armar.

> A partir do entendimento de que o real é contraditório e de que nada é fixo e imutável, entende-se que o pensamento também deve se colocar em movimento e ser pensamento deste movimento, ser um pensamento consciente da contradição (AGUIAR; MACHADO, 2016, pp. 263-264).

A totalidade, categoria da dialética marxista das mais importantes no processo de produção do conhecimento nos permite enxergar o todo em que cada elemento está inserido, as interdependências reveladas pelo movimento da contradição, diferenças, correlações, mediações e determinações. O ser social é uma totalidade em si mesmo; a categoria totalidade tem, portanto, caráter ontológico.

> A categoria de totalidade significa, de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que estas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneira completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS,1967, p. 240).

Lukács nestas poucas linhas ressalta o poder de desvelamento da categoria totalidade e nos suscita a depreender a interessante complementariedade entre a categoria totalidade e a categoria dimensão subjetiva da realidade, central para esta tese, quando da investigação da realidade sob o método dialético na perspectiva do materialismo histórico. E para entendermos o que nos fala Lukács, recorremos ao que o próprio Marx escreveu nos Grundrisse (Introdução à crítica da economia política – estudo preliminar essencial para Marx estruturar e posteriormente escrever "O Capital") quando falava sobre o método necessário para estudar a economia política:

> Quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos pela sua população, pela divisão desta em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos produtivos, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece justo começar pelo real e concreto, pela verdadeira suposição; assim, por exemplo, na economia, pela população que é a base e o sujeito da ação social da produção em seu conjunto. Contudo, se examinarmos com maior atenção, isto se revela um procedimento falso. A população é uma abstração caso deixe de lado, por exemplo, as classes que a compõem. Estas classes são, por sua vez, uma palavra vazia se desconheço os elementos sobre os quais repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, os preços etc. Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma totalidade com múltiplas determinações e relações (MARX, 1857-1858-1859/1996, p. 39).

Com este texto Marx ensina que a pesquisa, mesmo se iniciando pelo componente mais complexo ou elementar da realidade, se observado isoladamente pode não nos oferecer uma noção correta da realidade estudada, pois a realidade não é composta de partes isoladas, mas de um todo inter-relacionado em que umas partes vão explicando e dando sentido e significado às outras.

> Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo o homem percebe como um pano de fundo determinado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. Como o homem percebe os objetos isolados? Como únicos e absolutamente isolados? Ele os percebe *sempre* no horizonte de um determinado *todo*, na maioria das vezes não expresso e não percebido explicitamente. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido

> explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado (KOSIK, 1976, p 31).

Na afirmação acima Karel Kosik nos orienta sobre a abordagem para a realidade na perspectiva da totalidade, sempre considerando que cada recorte estudado se revela a partir do todo onde está contido.

6.4 – A NECESSÁRIA COMPREENSÃO DA FUNDANTE CATEGORIA TRABALHO

O trabalho, além de estar presente de várias formas, direta ou indiretamente, na realidade, na perspectiva do método materialista histórico-dialético, ou seja, do ponto de vista da ontologia do ser social, relaciona-se de uma ou mais formas com todas as outras categorias. E não é qualquer relacionamento mecanicista ou positivista: é um relacionamento ontológico – as outras categorias dependem ontologicamente da categoria trabalho para vir a existir.

> [...] a compreensão do processo histórico a partir do trabalho também permite entender que a realidade social é radicalmente histórica e social, isto é, integralmente produzida pelos próprios homens. Permite compreender, de modo especial que a natureza humana mais essencial também é produto dos próprios homens e não de forças naturais ou sobrenaturais (TONET, 2014, p. 20).

Nessa medida, fica difícil imaginar um universo estudado, por mais restrito que seja, que não necessite para sua compreensão, para seu desvelamento, da presença da categoria trabalho, seja como parte da realidade, seja como ferramenta de análise, porque ela está, de uma forma ou de outra, sempre presente: Sérgio Lessa é assertivo quando diz que “[...] o trabalho é sempre parte de uma totalidade social” (LESSA, 2002, p. 38). Explica que “se o trabalho é fundante do ser social, funda também a reprodução social e todos os outros complexos sociais [...]” (LESSA, 2007, p. 29).

A seguir, este famoso trecho de “O Capital” nos dá essa dimensão da presença do trabalho na transformação do ser humano e na transformação do mundo, na forja generalizada da realidade concreta onde estão os objetos de estudo, dos seres ontologicamente constituídos. Marx nos apresenta o trabalho como categoria fundante do ser social, do primata que se humanizou face ao mundo mediado pelo trabalho, e faz ao longo de todo seu estudo, implícita ou explicitamente, a crítica do trabalho na sociedade capitalista. Marx também identifica a consciência teleológica presente

exclusivamente nos seres humanos, o uso das faculdades humanas orientado pelos fins que persegue:

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animalescas [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta ao mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (MARX, 1867/1983, p. 149- 150).

A sociedade, o sistema educacional, a escola, as formações docentes e pesquisas acadêmicas realizadas na escola se estruturam em função do trabalho:

> Na verdade, todo o sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalho é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

E isto ocorre, diferentemente do que acreditam aqueles que anteveem “o fim do trabalho”[33], independentemente do seu grau de desenvolvimento e diversificação:

> [...] pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação (SAVIANI, 1994, p. 161).

Fica claro, dessa forma, que a presença do trabalho, como componente fundamental da realidade estudada e como uma das categorias principais desta tese, é plenamente justificada, em primeiro lugar, por sua ação sinérgica com todas as outras categorias utilizadas que orbitam na realidade confrontada pela Pesquisa-Trans-Formação. Esta ação sinérgica do trabalho, realidade e categoria teórico-metodológica, com as outras categorias se dá, inexoravelmente, na sua centralidade ontológica marcante testemunhada nas várias dimensões consideradas na construção teórico-metodológica, da informação e do conhecimento. A lente da categoria trabalho é central:

a) na crítica à economia política do modo de produção capitalista e a central contradição capital-trabalho;
b) na crítica ao modo de organização que constitui a sociedade burguesa e suas execráveis relações de produção;
c) na crítica à filosofia (ideologia) liberal, neoliberal e ultraneoliberal ressignificada oportunisticamente no tempo e no espaço;
d) na crítica à educação fetichizada serviçal aos interesses do capital, que tem como objetivo a concentração da riqueza nas mãos de poucos, riqueza sabidamente produzida única e exclusivamente pelo trabalho, trabalho única e exclusivamente realizado pela classe trabalhadora;
e) na crítica ao aparelho ideológico “escola” engendrado pela classe dominante para difundir o seu discurso, docilizar as massas trabalhadoras e formar força de trabalho capaz de maximizar o mais-valor relativo;
f) na crítica aos trabalhadores e trabalhadoras da educação em geral e, em particular, aos professores e professoras que constituem a classe trabalhadora peculiar, típica, própria, específica da educação.

[33] Discussão trazida por Ricardo Antunes (2000, pp. 35-48) para compreender os rumos e as novas configurações da classe trabalhadora, a “classe-que-vive-do-trabalho”.

Em segundo lugar, na esteira do item f), a presença do trabalho é plenamente justificada como uma das categorias centrais desta tese pela importância do trabalho para a compreensão mesma da realidade estudada mediante a apreensão da dimensão subjetiva da realidade constituída pelas participantes da pesquisa-trans-formação. Estas participantes são membros especialíssimos – professoras da rede municipal pública de ensino de uma escola da periferia de São Paulo - da classe trabalhadora da educação, a classe trabalhadora cuja expressão teórica de seu movimento e cuja expressão prática de sua auto-organização é explicitada na teoria marxiana (VIANA, 2020).

Esta classe trabalhadora é, com efeito, iminentemente e eminentemente revolucionária, autora e partícipe da práxis revolucionária. Apesar disso, e até por causa disso, estas professoras mais e mais vêm sendo detratadas e precarizadas pelos ideólogos e gestores do ultraneoliberalismo e seus títeres. Esta precarização se dá pela percepção pela ultradireita do significativo (e temerário) potencial transformador deste segmento.

Nessa medida, passa a ser fundamental entender as formas como estas professoras lidam com o cotidiano alienado que as orbita, com o cansaço advindo do acúmulo de atividades pedagógicas e burocráticas, a falta de tempo, e por vezes estímulo para aproveitar melhor a pouca e muita vez rasteira formação institucionalmente oferecida, ou entusiasmo para buscar na rede de apoio, em cursos ou internet formas de autoformar-se, tudo isso diante da fragmentação cada vez maior do trabalho docente, sua precarização em vários níveis, muitas vezes o próprio esvaziamento da função docente...

Nos capítulos “Estrutura e conjuntura em que vivemos: a construção ultraneoliberal da escola pública e o fetichismo da educação”, “Formação autogestionária: desafios concretos e o devir da pesquisa”, “Narrativa do processo vivido” e “Os Núcleos de significação” falaremos mais amiúde destas importantes questões.

Nessa medida, para que se apreenda a Dimensão Subjetiva da Inclusão escolar a partir das significações dos professores é fundamental que se considere a força constitutiva da categoria trabalho. Não é possível desvincular a categoria trabalho das outras categorias. Como parte da realidade concreta, o trabalho em geral ou especificamente docente, e/ou a própria categoria trabalho enredada nas demais categorias está presente, como podemos observar, ao longo de todo o texto desta

tese, tanto nos momentos da produção de informações e conhecimentos, como em todos os momentos do processo de formação das trabalhadoras da educação - pois tudo o que é tratado, o é de forma relacionada ao trabalho docente.

Ainda que nem todo trabalho seja práxis, toda práxis é trabalho revolucionário!

Para Karl Marx[34], toda práxis transformadora é práxis revolucionária! Rosa Luxemburgo[35] concorda com Marx, e ensina que para ser transformadora a práxis tem que ser concebida, e sua ação efetivada, na perspectiva mesma da transformação, tendo como horizonte, como finalidade desejada, não a transformação realizada, não a revolução concluída, não a emancipação humana conquistada ou a liberdade consolidada; mas, sim, tendo como horizonte, como finalidade desejada, as condições necessárias para que se efetive a transformação, as condições que precederiam a revolução, que precederiam a conquista da emancipação humana, que precederiam a libertação de todos os homens e mulheres! Portanto, a constituição intencional e crítica das mediações importantes para as transformações sociais radicais.

Dessa forma, todo trabalho socialmente transformador é trabalho revolucionário!

E toda práxis docente socialmente transformadora é práxis docente revolucionária!

E todo trabalho docente socialmente transformador é trabalho docente revolucionário!

Nunca é demais lembrar da insistência de Rosa Luxemburgo em alertar para a importância da finalidade da transformação social estar sempre presente em todas as ações revolucionárias, ainda que nos limites da emancipação política, mas sempre na perspectiva da emancipação humana. E mais: não basta destacar as características da sociedade futura; isto para a transformação profunda da sociedade é importante, mas não tem o mesmo potencial revolucionário do que a conscientização de que

[34] Nos “Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844” e na “A Ideologia Alemã” (principalmente nas “Teses sobre Feuerbach”), Marx atribui à práxis o sentido de ação transformadora, de ação revolucionária. Esta práxis marxiana une a ação na realidade concreta com o pensamento consciente do sujeito da ação, consciência esta da realidade de si e do mundo na perspectiva revolucionária da transformação radical da sociedade capitalista que o explora e oprime.

[35] Ver “Discurso sobre a Tática”, proferido por Rosa Luxemburgo em 1898 em congresso realizado em Stuttgart in LUXEMBURGO, Rosa. Reforma, revisionismo e oportunismo. Rio de Janeiro, LAEMMERT, 1899/1970, pp. 96-97. Este texto é fundamental para compreender o que ela e Marx entendem por **perspectiva revolucionária da transformação.**

nossas ações têm que estar voltadas para a criação das condições necessárias para que ocorra esta transformação.

6.5 – DE QUE PRÁXIS ESTAMOS FALANDO?

> *É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.*
> *Paulo Freire*

A categoria trabalho (da qual Paulo Freire fala na epígrafe) e a categoria práxis estão especialmente inter-relacionadas. Afinal, transformar a realidade, sob as finalidades humanas só acontece de forma consciente e crítica em trabalho não alienado.

> *Entre a teoria e a poiesis, a práxis.*
> *Aristóteles*

A Pesquisa-Trans-Formação, da forma como estamos discutindo durante toda esta tese, é um complexo multifacetado de meios e fins, que passa a fazer parte da realidade social considerando as mediações que a vão constituindo. Enquanto pesquisa, tem por objetivo a produção de informações e conhecimentos. Para tal, se utiliza de várias técnicas, mas sempre sob a orientação do método materialista histórico-dialético na perspectiva da luta de classes e de construção de uma práxis social. Nessa medida, privilegia a compreensão da dinâmica da sociedade investigada, do movimento mesmo da prática social, porque é somente apreendendo esta dinâmica, este movimento, que nos é possível desvelar a concretude dessa realidade, determinar as verdades consubstanciadas na materialidade dessa realidade. E é ali que o conhecimento é produzido - na prática social que dá movimento transformador a esta realidade desvelada, produto ela mesma de abundosas mediações e fruto histórico de bastíssimas determinações. O conhecimento não nasce no mundo das ideias, nem na fotografia imóvel de um instante, mas no dinamismo social vívido do rés do chão dialeticamente dialogando com as ideias que dele ressurtem**,** em sínteses práxicas de objetividades e subjetividades:

> [...] é pela práxis que a subjetividade se objetiva e, por sua vez, as objetivações são submetidas à subjetividade humana. É justamente

> no interior dessa dialética de objetividade e subjetividade, de liberdade e necessidade, de teleologia e causalidade, que se dá a aproximação intelectual sucessiva com a realidade, destruindo-se a facticidade fenomênica e reificada das relações sociais na sociedade do capital e desvendando-se a lógica do seu ser social (EVANGELISTA, 1992/2002, p. 43).

É, pois, a prática social dos trabalhadores que dá movimento à história, que move os complexos mecanismos de transformação do que é no sentido do que virá a ser. Mas de que prática estamos falando? Daquela que "desbanca" a teoria quando entra em ação? Daquela cuja autonomia a faz prescindir de uma teoria norteadora e que torna desnecessárias a definição e presença de um método que lhe dê perspectiva e um sistema operacional? Não! Aqui se trata da prática, elemento da práxis, que não é autômata, mas compõe dialeticamente com a teoria e com o método um complexo teórico-metodológico e categorial. Importante, portanto, distinguir os conceitos "prática" e "práxis", já que são comuns confusões em torno deles, confusões que muita vez descaracterizam totalmente o sentido de uma análise, a compreensão de um fenômeno. Exemplos dessas descaracterizações têm muitos, mas para ficar com dois conhecidos, temos o "a teoria na prática é outra" e o uso de práxis como se fora o mesmo que prática. No primeiro caso há o desmembramento da unidade dialética teoria-método-prática que dá movimento à práxis, colocando-os em subordinação linear e, no segundo caso, é denotado o desconhecimento do rico complexo práxico. Mesmo o próprio trabalho intelectual pode ser considerado como práxis quando sua intenção é a de promover transformação social e, sobretudo, quando a teoria é carregada de objetividade social, ou seja, é escrita calcada na realidade concreta e na vida objetiva dos sujeitos. Então, temos a produção práxica de uma teoria. "Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo" (MARX, 1845/2011, p. 535).

A filosofia da práxis pensada por Marx é consoante ao horizonte revolucionário incorporado no movimento da Pesquisa-Trans-Formação. Com efeito, para Marx é fundamental a questão da tomada de consciência de classe para si pelo operariado e seus iguais. Isto significa conscientizar-se da contradição capital-trabalho, da exploração (e opressão) da classe trabalhadora pela burguesia e identificar-se como pertencente à classe trabalhadora em constante antagonismo com a classe capitalista, detentora do capital e dos meios de produção. À pessoa explorada, oprimida, entender onde exatamente ela se encontra na relação de produção do modo

de produção capitalista é fundamental para que ela, a partir daí, compreenda mais consistentemente sua situação, quem são seus iguais, quem são seus antagonistas opressores e exploradores, como se dá essa relação de exploração e opressão para, finalmente, saber lutar contra essa situação de maneira consequente, transformadora, revolucionária. Práxis, para Marx, é justamente esta ação pensada e executada pela classe trabalhadora para promover a transformação do trabalho e das condições objetivas de vida. A ação de caráter absolutamente revolucionário, a ação práxica revolucionária, a práxis revolucionária. E nessa práxis, portanto, nessa união indissolúvel entre atividade ideal e atividade prática - mediada pelo mundo e condicionada pela luta de classes - Marx coloca em destaque o protagonismo do proletariado. Os trabalhadores idealmente sabem que sua ação revolucionária vai aproximá-los da transformação necessária para que gozem da emancipação que lhes é justa e definitiva, a emancipação humana, porque eles

> [...] sabem que a propriedade, o capital, o dinheiro, o trabalho assalariado, etc. não são precisamente quimeras ideais de seus cérebros, mas criações muito práticas e muito materiais de sua auto alienação, que apenas poderão ser superadas de um modo muito prático e material, para que o homem se converta em homem não só no pensamento, na consciência, mas no ser real, na vida (MARX; ENGELS, 1844/2003, p. 118).

Este ser humano sujeito da transformação de sua própria história se converte no ser humano livre, possível somente pela emancipação humana construída pela práxis revolucionária de todos os trabalhadores e trabalhadoras, na ação prática dialeticamente pensada transformadora de toda a sociedade. Assim, esta ação prática do ser humano da qual estamos falando é determinada pela existência humana no movimento de elaboração da realidade, ou seja, a prática consoante à teoria, não em contraposição (KOSIK,1976).

Na Pesquisa-Trans-Formação o protagonismo é também do proletariado especialista na prática pedagógica, da classe trabalhadora não predominantemente burocrática da educação: o professorado. São os professores e professoras que compõem os grupos de formação participativa da Pesquisa-Trans-Formação que assumirão papéis essenciais na práxis revolucionária das produções de pauta, de informações e de conhecimentos; é o professorado também que intencionamos que participe do movimento da <u>práxis revolucionária militante</u> no sentido da expansão do grupo, na esteira da formação política, no caminho da conscientização de classe para

si, produzindo pautas conjunturais e estruturais dos mais diversos matizes e de amplo atingimento [36]. Com isso a pretensão do grupo é a de que um microcosmo revolucionário se materialize com consistência tal que, com sua lida, supere os discursos ideológicos de governos, partidos, religiões, promovendo debates consoantes com as questões que afetam a realidade concreta da comunidade escolar, questões que toquem em causas de âmbito mais profundo, problemas mais arraigados na essência das lutas contra a exploração e a opressão, das lutas mais antigas e sofridas: no contexto da emancipação política, sim, mas sempre na perspectiva da transformação social. Nessa intencionalidade, nesse entendimento, somos consoantes a Marx: somente a filosofia crítica revolucionária seria práxis, práxis forjada e vivida por homens e mulheres artífices de sua própria história. Paulo Freire escreveu há 24 anos, mas parece que foi hoje:

> Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à "fereza" da ética de mercado [...] Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção [...] Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro (FREIRE, 1996/2000, pp. 145-146).

Entendemos práxis como a unidade dialética entre teoria e prática, a teoria reorientando a prática que reorienta a teoria, num mesmo momento, num mesmo movimento de reflexão e ação transformadora. Esta orientação em mão dupla não ocorre sucessivamente através do tempo de maneira linear, uma após a outra, embora às vezes, para compreendermos este movimento dialético na nossa cabeça, bem como quando explicamos este movimento a outras pessoas, nos exprimimos na forma de exposição como se fosse uma sucessão de eventos. Não é de forma alguma assim que ocorre na realidade! Esta unidade dialética é uma unidade com suas partes

[36] Sobre esta expansão do grupo, ela já é realidade! Para além dos encontros específicos da minha pesquisa, com o grupo sobre inclusão, criamos um outro grupo ampliado, no qual estão frequentando as participantes da minha pesquisa e outros convidados de outras escolas, tanto de São Paulo, como de cidades do interior. A ação participativa é muito clara: o grupo escolhe a pauta e o texto, a cada dia é uma pessoa que faz a mediação. Com isso temos cumprido com nosso objetivo na pesquisa-trans-formação.

profundamente entranhadas no tempo, se manifestando a um só tempo: não fosse assim, não haveria ação enquanto se reformula a teoria e se reorganiza o método e, pior ainda, não se pensaria sobre a ação enquanto se age. Nesse sentido, alerta Freire que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996/2000, pp. 42-43).

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, portanto, não se separa a teoria da prática, não se desconecta as partes do par dialético: o conhecimento significativo, válido, sempre parte da realidade concreta, da experiência vivida, da existência social real, e volta para esta sua origem contribuindo para transformá-la e, assim, até a saturação, em um movimento de construção e reconstrução mútua, em um movimento práxico. Durante toda a sua vida intelectual e militante, Marx só fez aprofundar a presença do movimento da práxis revolucionária até chegar no “O Capital”, seu ápice, onde economia, sociedade, política, história, filosofia e cultura, dialeticamente, constroem uma unidade na compreensão e exposição do real existente. A Pesquisa-Trans-Formação inspirou-se aí, na práxis marxiana, numa tentativa de ser uma das possibilidades reais de ação revolucionária que contempla esta pretensão em sua gênese. Por isso, o movimento dessa práxis revolucionária tem que estar sempre presente na essência do movimento da Pesquisa-Trans-Formação, posto que esse movimento implica uma transformação da realidade social (LUKÁCS, 1923/2003, p. 179).

6.5.1 – Práxis científica e sua relevância nesta pesquisa

Segundo Löwy (2017), Gramsci foi o primeiro a referir-se ao marxismo como Filosofia da Práxis. A expressão marxista sobre ação humana desmonta maniqueísmos entre materialismos e idealismos: nem era uma questão de se mudar as condições para daí se operarem transformações nas pessoas e nem uma questão de transformação de consciências para transformar a sociedade... Nem isso, nem aquilo. Na ação coletiva efetivada numa práxis revolucionária o sujeito histórico tem condições de desenvolver formas didaticamente emancipadoras. Assim, o coletivo transforma dialética e didaticamente as circunstâncias e a ele próprio.

A filosofia marxista “vinculada conscientemente à prática, se propõe ser instrumento teórico da transformação da realidade” (VÁZQUEZ, 2007, p. 235). Seu caráter científico é seu diferencial em relação a outras construções teórico-

metodológicas, superando idealismos e posicionando-se como produtora de conhecimento. Coloca-se “em função da práxis, isto é, como filosofia a serviço da transformação efetiva, real do mundo, integrando assim a práxis revolucionária como fim da teoria” (*op. cit*., p. 235).

Vázquez também enfatiza que, como atividade transformadora, a práxis revolucionária é a possibilidade efetiva de “transformação prática da sociedade” (p. 232). Afirma a necessidade da existência de partidos políticos, onde se encontrarão os quadros produtores das teorias revolucionárias, para que a luta seja “consciente, organizada e dirigida” (p. 231). Diferentemente, Luxemburgo expressa de forma plena a práxis revolucionária na práxis da classe trabalhadora, afirmando que as reflexões sobre a prática e sobre o aprendizado vão acontecendo e se enriquecendo na experiência coletiva histórica. “No curso da revolução em marcha” à classe trabalhadora é possibilitado galgar a maturidade necessária para realização de seu objetivo final. Essa maturidade política, ou práxis política, encontra seu movimento constitutivo no próprio movimento das massas que se auto-organizam em sua luta cotidiana. A transformação não vem de cabeças pensantes e “esclarecedoras” de gabinetes, mas do processo de tomada de consciência crítica, consciência para si de trabalhadoras e trabalhadores. Daí a importância da “compreensão da relação entre nosso objetivo final e a luta cotidiana” (LUXEMBURGO, 1899/1970, p. 96). Neste caminho da generalização da transformação, que se dá no desenvolver da luta cotidiana que precede o objetivo final, partidos ou outras organizações políticas podem ser alguns dos meios para a finalidade; nunca como gerenciadores e organizadores, mas apenas como partícipes da ação coletiva.

A Pesquisa-Trans-Formação pressupõe que o papel propositivo da pesquisadora participante do grupo de formação vá diminuindo ao longo do processo em que as professoras passam cada vez mais a se auto-organizar quanto à sua própria formação e ação pedagógica. No limite, há um afastamento tal da pesquisadora, que ela passa a ser apenas mais um elemento da rede de apoio construída por este grupo autogestionário de professoras. Assim fica bem compreendido que a posição de Rosa Luxemburgo está afinada com essa perspectiva transformadora autogestionária, e, para além de Vázquez, que vê como fundamental a ingerência continuada e verticalizada da *intelligentsia*.

A práxis, reafirmamos, é a chave para a conscientização crítica, formação geratriz do movimento de superação da consciência em si, consciência ingênua para a crítica, para si.

Estas reflexões nos são oportunamente importantes para que possamos estendê-las ao movimento científico da práxis ao longo dos encontros formativos desta Pesquisa-Trans-Formação. A práxis científica foi se fortalecendo no processo dos encontros realizados e se retroalimentando pela própria necessidade de formação dos sujeitos. Na labuta do cotidiano lacunas na formação vão aflorando, revelando necessidades teóricas na prática. Podemos achar mais pontos de convergência com o pensamento de Luxemburgo: a produção de conhecimento na pesquisa na perspectiva da transformação, representa o proceder e o preceder na ação, em função de uma finalidade. Em nosso caso, temos uma perspectiva intentada nestas ações de cunho emancipatório, formações que agregam conhecimento que colaborem com transformações na realidade desta escola, a começar deste grupo participante. Aqui fica patente que a luta pelos direitos da pessoa com deficiência e, consequentemente, por uma educação inclusiva de qualidade, passa necessariamente pela compreensão da estrutura de exploração e opressão que é forte determinante da situação em que se encontra este segmento da sociedade. Daí não podermos descolar desta luta específica as condições estruturais quando do planejamento e desenvolvimento das formações face à inegociável perspectiva da transformação.

Inclusive, estas formações desenvolvidas de maneira a que a pesquisadora provoque, instigue, questione, interfira, são indispensáveis para a concretização dos objetivos almejados neste processo. Em tempo, conforme Vázquez, “a consciência simples se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora” (p. 240).

6.6 – CATEGORIA LUTA DE CLASSES: PRESENTE, SEMPRE!

> *A escola é ao mesmo tempo um dos lugares onde o combate existe, onde o combate pode, de maneira privilegiada, se desenvolver de tal maneira que os oprimidos possam adquirir lucidez e força [...] na grande arrancada na direção de uma sociedade socialista.*
>
> Georges Snyders

Com efeito, a escola tem uma tendência a ser enxergada como uma instância, um espaço, “fora da luta de classes”. Isto se dá em grande medida por ela estar encarnada pelas funções de produção e reprodução da força de trabalho e da ideologia da classe capitalista – uma função essencialmente de manutenção do *status quo* (GADOTTI, 1980/2005, p. 72). Contudo, justamente por isso, por ela trazer para dentro de seus muros a contradição da relação capital-trabalho, e de ter, de um lado, a sociedade civil constituindo seus mais diversos segmentos – docentes, discentes, tecnoburocratas – e, ao mesmo tempo, de outro lado, o Estado determinando, condicionando seus caminhos no brado das leis, diretrizes, modelos, supervisões pedagógicas, funcionais, administrativas, justamente por coexistir com este universo multifacetado de contradições, a luta de classes está no seu âmago, é determinante da sua estrutura social, conjuntura política e cotidianidade, seja crítica, seja alienada. Desta forma, contrariando o desdém de muitos – da extrema direita à extrema esquerda – consoantes a Georges Snyders, sustentamos a posição de que:

> A escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros [...] A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada [...] O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação [...]. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta (SNYDERS, 1976/2005, pp. 102-103).

É da radicalidade desse movimento de classe, desta classe de trabalhadores e trabalhadoras da educação que - conscientes do mundo ultraneoliberal que nos cerca a todos a mando do capital, conscientes dos outros segmentos da classe trabalhadora, da radicalidade dos seus movimentos, dos seus dramas e das suas tragédias – que emergirão condições potenciais para a promoção de microcosmos de auto-organização revolucionária no âmbito da escola, no âmbito da educação:

> [...] a teoria se transforma em poder material assim que se apodera das massas. A teoria é capaz de apoderar-se das massas assim que se evidencia *ad hominem* [no ser humano – latim], e de fato ela se evidencia *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical significa agarrar a questão pela raiz (MARX, 1844/2010, p. 44).

Estes microcosmos de educadores e educadoras se juntarão aos outros tantos microcosmos desbordados nos mais variados segmentos, envolvendo pessoas que são oprimidas e exploradas e que vão tomando consciência da relação contraditória do capital com o trabalho. Esta contradição, combustível da luta de classes, obedece a uma correlação de forças desigual em favor do capital e esmaga de várias formas as massas deserdadas as encaminhando autogestionariamente para a transformação emancipadora!

> Trabalho e capital estão presos um ao outro no modo específico de produção capitalista, não só estruturalmente, mas também dinamicamente, por meio de contradições que impõe, com o crescimento constante do capital e do trabalho, a rebelião emancipadora dos trabalhadores (FERNANDES, 2009/2019, p. 35).

Aproveitando esta perspectiva autogestionária de Karl Marx, muito lindamente desenhada por Karl Korsh e competentemente resumida por Florestan Fernandes, vamos falar um pouco da categoria luta de classes. “Um pouco” porque já estamos falando dela constantemente: porque ela esteve presente nos nossos pensamentos antes mesmo de pensarmos pela primeira vez em seu lugar nesta pesquisa e estamos a trabalhar com ela desde que iniciamos os encontros de formação com as participantes da pesquisa. A cada encontro, a luta de classes se tornava mais presente. Neste texto estamos a falar explicita ou implicitamente dessa categoria, desde que escrevemos as primeiras linhas – e a cada capítulo, mais e mais, a trazemos à baila; tudo que falamos aqui sobre as demais categorias centrais desta pesquisa fica sem sentido se a categoria luta de classes não estiver destacadamente presente, determinando e sendo determinada; todo o conceito que desenvolvemos no GADS que deu consistência teórico-metodológica à pesquisa-trans-formação vira construto teórico esvaziado sem que a categoria luta de classes esteja entranhada em cada um dos seus elementos, em cada uma de suas ações.

Apenas na perspectiva revolucionária da luta de classes é possível pensarmos em ações na educação que ressurtam transformações profundas suficientes que mobilizem a classe de educadores, as classes/categorias parceiras, seus entornos ampliados, de maneira que o horizonte da emancipação humana ilumine a auto-organização das massas no caminho de construção de uma outra sociedade.

Como nos ensinou brilhantemente Rosa Luxemburgo (1900/1970, p. 68), a perspectiva não revolucionária, a perspectiva reformista, não dá conta de promover a

consciência de classe, a auto-organização da classe trabalhadora e a tomada do poder, se realizada apenas à luz da emancipação política. A conquista de melhorias, adaptações, dentro (e na lógica) do modo capitalista de produção só viria a contribuir com a perpetuação do jugo do capital, que deixaria as massas provisoriamente anestesiadas com os pequenos ganhos, dificultando, inclusive, a formação de uma consciência de classe para si. Já vimos isso acontecer muitas vezes na história quando governos liberais populistas, assistencialistas, assumem o poder e acalmam as massas com pequenas concessões (e muito pão e circo na "sociedade do espetáculo") e continuam a privilegiar e proteger absolutamente o capital e seus sequazes. Isto não quer dizer que as pequenas reformas ou pequenas conquistas no nível da emancipação política não possam ocorrer. Podem e devem ocorrer: Rosa Luxemburgo determina este nexo possível e desejável, um programa de reformas conjugado com os objetivos de longo prazo das transformações sociais profundas na perspectiva da emancipação humana. Mas, atenção: que ocorram, como ela ensina, sempre na perspectiva da ação revolucionária, com a total consciência dos partícipes que aquele ganho vai alimentar muitas pessoas, vai ceder lotes agricultáveis ou moradias para algumas pessoas, vai disponibilizar remédios para outros etc., mas que todos os envolvidos estejam conscientes de que estes processos considerados isoladamente alteram muito pouco a correlação de forças das instâncias de poder da sociedade, a contradição da relação capital-trabalho, o processo de apropriação do mais-valor. Estas lutas e conquistas dentro das limitações da emancipação política têm que ser concebidas e compreendidas como espaços de formação para todos os envolvidos, como multiplicadoras das ações e aprendizados, como balão de ensaio preparatório para as mudanças estruturais da sociedade, deixando alerta fundamental de que nesses processos os grupos não podem esmorecer com as vitórias e se anestesiar com as benesses: ao contrário, têm que ter o tempo todo absoluta consciência de que só a ampla mobilização autogestionária dos deserdados do sistema liberal capitalista trará a transformação radical, pela raiz, necessária à superação do poder do capital. "Na escola como no mundo operário, os êxitos parciais são condições *revolucionárias* do êxito, pois são elas que consolidam a combatividade" (SNYDERS, 1976/2005, p. 102).

O capitalismo se estruturou hoje de uma maneira que é incipiente pensar em um confronto armado às antigas, como se faria cem ou mais anos atrás. O capital está muito concentrado e se enraizou fortemente em todas as instâncias da sociedade

pelas variegadas formas de cooptação desenvolvidas pelos governos, pelos Estados, pelas empresas. A superação do capitalismo há que ser feita, mas não há opção fácil, nem rápida, nem pacífica. Os processos históricos de substituição de um modo de produção por outro sempre foram e serão seculares e desiguais por todo o planeta. Ignorar que todos os processos de transformação profunda da sociedade não aconteceram uniformemente, organizadamente, homogeneamente é também ignorar que o caminho que se apresenta é o de desenvolver microcosmos revolucionários de transformação. Estes obviamente não serão os responsáveis isolados pela tomada do poder, mas serão os multiplicadores de núcleos organizados promotores de condições para que segmentos sociais cada vez maiores tomem consciência de seu lugar na sociedade e do seu papel no processo revolucionário. Esta situação não é exclusiva da contemporaneidade. A tomada do poder da monarquia pela burguesia também foi assim: as mudanças das relações de produção na sociedade medieval foram conduzindo as massas durante séculos à formação de rincões revolucionários burgueses que, por sua vez e desde então, foram se multiplicando desigualmente pelo planeta, pressionando as estruturas feudais com os novos modos de produzir, com a entrada em cena de uma nova relação de produção, a relação capital-trabalho estruturalmente capaz de extrair o mais-valor. Estes microcosmos revolucionários foram crescendo em número, tamanho e força, avolumando-se na correlação de forças sobre a monarquia até que este processo secular fosse ressurtindo em tomadas do poder à monarquia desde o final do século XVIII, isto acontecendo até o século XX. Durante três séculos, portanto!

Nessa medida, temos que ter bem claro que em muitos momentos no Brasil e no mundo núcleos revolucionários foram constituídos no seio da escola pública e popular. Sabemos que a escola não resolve a questão revolucionária sozinha ou mesmo como espaço prioritário de luta. Mas sabemos que é bem plausível que este espaço passe a incorporar um compromisso de construir em seu seio microcosmos revolucionários de luta na perspectiva da luta de classes, ainda que sob uma escola neoliberal assentada sobre uma história conservadora, tal como afirma Viotto Filho (2019) ao defender a tese da construção da escola-comunidade, uma escola humanizadora e emancipatória, a partir da escola atual reconstruída pelos educadores militantes e críticos ao capital. Nesse caminho, grupos revolucionários serão criados, movidos pelo horizonte da transformação, escancarando as contradições e enfrentando o reacionarismo e, insistentemente, formando grupos que passem a

compreender a consciência autogestionária de classe. Longe de uma concepção idealista,

> Essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso é necessária uma verdadeira *pedagogia do conflito* que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer (GADOTTI, 1980/2005, p. 64).

E compreender também que a escola não é e nem tem a pretensão de assumir a centralidade do processo revolucionário, mas o papel do microcosmo revolucionário desenvolvido na escola é o de compor com as demais instâncias de luta no movimento para a transformação social:

> A escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela [...] um local de debate, de aprofundamento das questões sociais e políticas [...] onde todas as ideias possam ser discutidas, onde todas as posições possam manifestar-se, onde o debate e a crítica tenham audiência (GADOTTI, 1980/2005, p. 73).

Como podemos observar no parágrafo acima e nas dezenas de páginas escritas até aqui, e também, com maior ou menor densidade, no restante do texto, muitas questões, muitas situações são ressaltadas, a maioria delas diferentes entre si, mas com uma característica comum: se as quisermos compreender profundamente, desvelar sua essência, ir além do fenômeno que explicitam temos que avaliá-las criticamente. Só com uma postura cientificamente crítica, não ingênua, portanto, é possível dar conta desta pretensiosa empreitada!

6.7 – MATERIALIDADE E HISTORICIDADE

> *A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história,*

> *mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos.*
>
> Paulo Freire

As categorias materialidade e historicidade são determinantes em cada ponto desta tese, no que está exposto, no que está implícito, no que foi realizado, no que foi construído e no que foi pensado. Então, aqui neste espaço, uma epígrafe de Paulo Freire e uma síntese de Marx são suficientes, em composição com o restante da exposição, para a saturação provisória em relação a estas duas categorias.

O texto abaixo do “Prefácio à Crítica da Economia Política”, escrito por Marx em sua fase madura, pouco antes de escrever “O Capital”, é a síntese a que ele chegou após mais de vinte anos de desenvolvimento de uma elaboração teórica sobre o método mais coerente para a construção de conhecimentos fidedignos acerca da realidade:

> [...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez. Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até o fim. Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as

> quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade. É por isso que a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir. Em grandes traços podem ser caracterizados, como épocas progressivas da formação econômica da sociedade, os modos de produção: asiático, antigo, feudal e burguês moderno. As relações burguesas de produção constituem a última forma antagônica do processo social de produção, antagônicas não em um sentido individual, mas de um antagonismo nascente das condições sociais de vida dos indivíduos; contudo, as forças produtivas que se encontram em desenvolvimento no seio da sociedade burguesa, criam ao mesmo tempo as condições materiais para a solução desse antagonismo. Daí que com essa formação social se encerra a Pré-História da sociedade humana (MARX, 1857-1858-1859/ 1996, pp. 24-25).

Para Marx, a raiz do ser humano é o próprio ser humano. O ser humano cria-se a si mesmo quando a imposição vital de transformar as condições de sobrevivência faz com que coletivamente, socialmente, novas condições sejam criadas. Estabelece determinadas relações na produção social da sua existência consoantes às condições econômicas de onde vive. Esta base material da sua existência condiciona sua vida intelectual, social, e dará forma à sua consciência. A materialidade na qual sua vida estará imersa determinará seu pensamento:

> [...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1845-1846/2007, p. 94).

Marx afirma a história como a única ciência para compreendermos a materialidade. Pensar na categoria historicidade nos remete a pensar na história como a materialidade da produção humana, identificando os seres humanos como seres sociais e históricos na sua singularidade e concretude, sínteses, portanto, de múltiplas determinações:

> Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram (MARX, 1848-1852/ 2011, p. 25).

A partir desse ponto podemos estabelecer relação com a práxis. Fazer história é a relação entre teoria e prática. É uma unidade da práxis e temos que intencionalmente pensar e fazer na perspectiva dessa produção. Quando não percebemos essa unidade histórica no fazer humano, nós nos alienamos, nos retiramos como parte desta práxis. Apesar de estar sujeita ao condicionamento de determinações várias, é a ação humana que move a história:

> [...] a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, no entanto, também a teoria se transforma em poder material assim que se apodera das massas. A teoria é capaz de apoderar-se das massas assim que se evidencia *ad hominem* [no ser humano – latim], e de fato ela se evidencia *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical significa agarrar a questão pela raiz. Mas a raiz é, para o ser humano, o próprio ser humano (MARX, 1843-1844/2010, p. 44).

Assim, para Marx, a teoria quando produzida na perspectiva revolucionária também é capaz de exercer uma ação ativa, efetiva sobre a realidade. O método materialista histórico-dialético não faz da superestrutura um mero depositório teórico das criações do modo de produção. Na perspectiva da transformação, a teoria pode ser materializada na realidade por meio de seu "poder material" revolucionário - a filosofia revolucionária tem o poder de transformar a realidade por meio de sua materialidade revolucionária. Importante destacar aqui que não é na "economia" ou na "estrutura", desprovidas de "sujeitos", de "pessoas", de "seres humanos", que as transformações sociais acontecem! As transformações sociais são produzidas no movimento das contradições ocorridas entre as forças produtivas e as relações de produção **no interior do modo de produção**. Viana nos esclarece de maneira bastante didática sobre o fundamental conceito de modo de produção e sua relação com o materialismo histórico:

> O conceito de modo de produção inclui não só as forças produtivas (meios de produção, força de trabalho) como também as relações de produção (relações de trabalho, relações de distribuição, que colocam frente a frente as classes sociais e expressa seu antagonismo, sua luta, sendo, portanto, luta de classes). Portanto, trata-se de um conceito muito mais amplo do que a noção vulgar de "economia" ou qualquer ideia de "estrutura" oposta ao "sujeito", pois o modo de produção não é uma estrutura onde os seres humanos estariam ausentes e sim um conjunto de relações sociais onde se destaca a presença das classes sociais e suas lutas, o que significa que não há nenhuma dicotomia entre "estrutura" e "sujeito" no materialismo histórico [...] (VIANA, 2007, p. 22).

Como Marx expôs no Manifesto do Partido Comunista, as forças produtivas e as relações de produção são relações sociais e a luta de classes é o princípio fundamental do materialismo histórico-dialético. A frase “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 1848/2008, p. 8) é exemplo disso.

Corremos riscos de naturalização das relações sociais em pelo menos dois momentos distintos: em primeiro lugar, quando não compreendemos a maior determinação social que é a de estarmos em uma sociedade em que predomina a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a exploração da classe trabalhadora, única produtora de riquezas, para a usurpação do mais-valor, única forma de composição do capital; em segundo lugar, quando reduzimos a compreensão do social a um mero grupamento humano não levando em consideração as formas que, historicamente condicionados, seres humanos reproduzem suas vidas, sua existência.

A historicidade é essencial para a compreensão de todas as relações que ocorrem no seio do modo de produção. Ela não está relacionada a uma sequência de atos ou fatos cronologicamente organizados, não significa contar a história cronologicamente, listando fatos e modos de produção pelos quais a humanidade já passou. Muito diferente disso, ela nos permite apreender as mediações constitutivas destes fenômenos. A categoria historicidade traz à tona o movimento e tudo que compõe historicamente a realidade, as suas particularidades. Ela contribui para a compreensão da totalidade do fenômeno - como surge, como se movimenta, no que pode se transformar. Assim, a história de que trata a historicidade se movimenta por contradições, tensões e intenções, e este movimento não se dá aleatoriamente: ela é síntese de múltiplas determinações. Ela é o ponto de partida para pensarmos nos caminhos que nos levam às condições necessárias para que a transformação aconteça. Ela é o ponto de partida para que possamos acreditar, como Marx, que a natureza humana é a liberdade:

> É claro que em Marx existe o conceito de natureza humana mas ela não é uma entidade biológica ou metafísica, como para muitos. A natureza humana é condicionada pelas relações sociais e se expressa de forma diferenciada em cada época e sociedade. Ela se manifesta de forma específica no conjunto das relações sociais específicas de cada sociedade. Daí a afirmação de que o homem é um “ser social”. A “essência humana”, para Marx, é a “essência real efetiva” (veja a sexta tese sobre Feuerbach), ou seja, a sua manifestação prática que

> só se tornará livre com o advento do comunismo. Isto quer dizer que o comunismo não cria um “homem novo”, como se costuma dizer, mas liberta o homem atual de sua alienação fazendo dele um homem livre e, portanto, expressão desalienada da essência humana. Resolve-se, assim, o antagonismo entre homem e sociedade e entre homem e natureza. Desta forma, a natureza humana expressa o conjunto das potencialidades humanas, constituídas no processo histórico-social, e formando um ser omnilateral, que é obliterado pelas sociedades de classes, fundadas na divisão social do trabalho e na especialização (VIANA, 1990/2018, p. 19).

Enfim, para fecharmos esse item e encaminharmos o próximo, é mister salientar que categorias como materialidade e historicidade são essenciais para compreendermos a sociedade atual e a escola atual, tendo em vista pensarmos, planejarmos e efetivarmos a práxis necessária e possível nesse momento histórico, na direção das transformações sociais.

6.8 – DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE

A dimensão subjetiva da realidade (DSR) é uma categoria teórico-metodológica constituída na perspectiva da teoria Sócio-histórica. Lançando-se mão desta categoria pretende-se “superar a dicotomia indivíduo-sociedade” advinda das concepções e abordagens historicamente construídas na Psicologia, enfatizando o indivíduo, em contradição com as da Sociologia, enfatizando a sociedade e suas relações. A manter esta dicotomia, podemos “deixar de perceber as mediações que produzem, efetivamente, os fenômenos sociais e que devem ser consideradas para sua transformação” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p.37). Com o recurso teórico-metodológico da Dimensão Subjetiva podemos superar as visões sociológicas e psicológicas isoladamente para uma compreensão “dialética subjetividade-objetividade” na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Assim, subjetividade e objetividade são consideradas como

> elementos contraditórios, mas inseparáveis no processo. [...] uma unidade de contrários que implica movimento e superação; e o que resulta é algo objetivo e subjetivo, ao mesmo tempo. Ou seja, uma realidade na qual a subjetividade ganha objetividade e a objetividade se subjetiva (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 37).

Esta categoria é uma construção teórica que dá a necessária visibilidade ao fenômeno, categoria que, contemplando uma imbricação de significações confere amplitude e profundidade à análise da realidade. Delimita-se a uma realidade

estudada – determinado local, tempo, sujeitos que ali atuam e tudo que materialmente se consubstancia neste espaço-tempo estudado.

Compreender essa imbricada relação entre as categorias é essencial para compreender a própria categoria Dimensão Subjetiva. Para nos auxiliar a entender a realidade em movimento, esta categoria contribui com a ampliação da visibilização da constituição social e continuada dos fenômenos estudados. Se a realidade está em movimento assim o estão as categorias! E é no movimento de subjetivação-objetivação que apreendemos os fenômenos e os sujeitos nele envolvidos, as determinações dos sujeitos e de suas realidades, sem, no entanto, dicotomizar estes polos, sem separá-los e nunca relacionando-os na base de causa e efeito. Subjetividade-objetividade deve ser entendida como par dialético, opondo-se, relacionando-se, potencializando-se na formação social da realidade. Homens e mulheres desenham seu mundo, e o fazem nesta dialética da objetivação-subjetivação que contém sentimentos, valores, pensamentos, ações, produções humanas: materialidade que se consubstancia na realidade.

> O âmbito do sujeito inclui processos e características específicas que só podem ser compreendidas na relação com a objetividade. E o âmbito objetivo incorpora a subjetividade, na medida em que, o que resulta como objetivo é o objeto transformado pelo sujeito (GONÇALVES; BOCK, 2009, pp.141-142).

Central nesta tese, a Dimensão Subjetiva da Realidade é construção teórica – categoria que auxilia na investigação – e, ao mesmo tempo, é objetivo principal desta pesquisa: apreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar por meio das significações dos sujeitos participantes da pesquisa. A mesma complexidade que se aplica a esse construto como categoria também se lhe aplica como objetivo da pesquisa, na investigação do imbricado complexo de significações.

6.8.1- A Dimensão Subjetiva da Realidade como Devir

Apreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação nos remete a vislumbrar o próprio movimento de transformação desta dimensão estudada. A dimensão subjetiva da realidade torna-se um devir quando atuamos intencionalmente e coletivamente no caminho da transformação. Como já dissemos antes nesta tese, o que é permanente neste caminho é a mudança! Assim, a dimensão subjetiva da realidade estudada vai

se modificando pelos caminhos de transformação dos sujeitos que nesta objetividade coletivamente se formam. Agregando o devir ao movimento de constituição social e dialético da realidade confirmamos a afirmação feita no início do texto desta tese, confirmamos nossa intencionalidade anunciada e possibilitada pela Pesquisa-Trans-Formação:

Quando falamos em devir, falamos de movimento, de transformação, da noção **que o vir a ser pode ser diferente do que é**. Mas o devir nas nossas realidades não acontece naturalmente – nada acontece naturalmente, mas intencionalmente. O devir de que falamos na Educação é a transformação que se almeja, que acontece historicamente pela ação de homens e mulheres envolvidos **intencionalmente neste processo da práxis**.

Neste sentido, a apreensão da dimensão subjetiva, por se aprofundar na totalidade do fenômeno em foco, contém o seu vir a ser, as possíveis transformações intentadas especificamente na modalidade empreendida aqui, a Pesquisa-Trans-Formação. A apreensão da categoria Dimensão Subjetiva da Realidade, portanto, nos permite ir para além da aparência, apreender a relação todo-parte e, assim, revelar contradições, movimentos, o próprio vir a ser. Assim, quanto mais conhecemos a realidade na sua concretude maiores condições teremos de intencionar e provocar movimentos, de mediar possibilidades. E isto ocorre favorecidamente na Pesquisa-Trans-Formação. E, como nos ensina Rosa Luxemburgo em uma conhecida frase sua, é porque nos movimentamos que podemos sentir as amarras que nos prendem, e só assim podemos vislumbrar e lutar pelo devir! E essa é a deixa para que outra categoria se agregue a esse movimento, a emancipação humana. Se nos desvencilhamos de amarras ideológicas e alienantes que anuviam nossa compreensão da realidade e a noção de nossa atuação nesta luta, estaremos no caminho da crítica para além das aparências, no caminho da formação de consciências críticas, pois, segundo Marx e Engels, (1845-1979, p.54), “[...] a libertação de cada indivíduo singular é alcançada na mesma medida em que a história se transforma em história da produção da consciência”.

No caminho investigativo e propositivo a que se compromete a Pesquisa-Trans-Formação a DSR contribui com a produção continuada de sínteses na pesquisa, sempre imbricadamente a outras categorias. Dessa forma, considerando transformação social como um processo na perspectiva da emancipação humana, faz-se primordial a capacidade heurística da DSR para que possamos apreender os

fenômenos de forma alargada e na sua relação com outros complexos na totalidade em que está inserido.

Neste processo de análise, ao agregar a perspectiva da emancipação humana na forma de pesquisar-trans-formar - no momento mesmo das formações e da investigação, conscientes, portanto, da produção transformadora de nossa história - transcenderemos a apreensão do empírico imediato vislumbrando o horizonte do movimento da transformação! Esse é o devir da constituição de diferentes dimensões subjetivas de realidades que nos desafiamos a estudar. Se subjetividades e objetividades são movimento, as dimensões subjetivas das realidades objetivas urgem por transformação! Podemos assim, agregar nossos “devires” nas pesquisas à utilização da DSR, como categoria e como objetivo, apreendendo e possibilitando as mediações para as transformações sociais almejadas na perspectiva da emancipação humana. E podemos observar este movimento durante todo o processo de desenvolvimento desta tese!

6.9 – PARA COMPREENDER A ZONA DE DESENVOLVIMENTO

Como podemos chamar esta categoria, diante de tantas interpretações? É uma categoria que nos auxilia junto às outras elencadas neste capítulo a analisar os fenômenos estudados, sendo que a ênfase desta se encontra no desenvolvimento humano. Assim, heuristicamente tem sido usada como categoria, mas trago aqui uma reflexão para ampliar o espectro desta construção teórica tão importante e conhecida por estudiosos de Vigotski: ela é um fenômeno? Podemos observá-la e estudá-la como tal? Também pode ser objetivo nas pesquisas? Criamos zonas de desenvolvimento? E também é instrumento?

Como já citamos anteriormente nesta tese em capítulo sobre as contribuições de Vigotski, esta categoria foi alvo de muitas difamações sobre seu poder como ferramenta de análise e como instrumento. Foi o que trouxe ao conhecimento da Educação o trabalho de Vigotski – ao menos nos cursos de Pedagogia, na disciplina Psicologia da Educação, em geral, todo estudo e escritos de Vigotski ficaram reduzidos à tal da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e, como já enfatizamos, traduzida de forma intencionalmente equivocada. Alguns tentam “achar” a zona de desenvolvimento, criar, observar, performatizam caminhos graduais, lineares, subindo degraus, elevando a patamares superiores como num andaime. Por tudo isso temos que fazer nossas releituras críticas para nos afastarmos de pragmatismos fáceis, de

concepções de ser humano e de educação individualistas e dicotômicas com base em princípios do “aprender a aprender” que ao fim e ao cabo esvaziam a função social da escola e imputam ao sujeito aprendente o encargo de seu próprio desenvolvimento!

Para nos aprofundarmos no valor heurístico desta categoria, temos que firmar nossa compreensão sobre desenvolvimento humano e como ele se dá. Para isso temos como lógica a dialética, entendemos a realidade em movimento, totalidade formada por um complexo de complexos que se articulam e se movem pelas contradições estabelecidas entre eles. Para analisar/promover desenvolvimento temos o materialismo histórico como pressuposto, consideramos historicamente as condições da realidade concreta estudada. A realidade é o que é por ser constituída por várias mediações e, neste movimento novas mediações a constituirão, num continuado processo de transformações.

> Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1929/2010, pp 80-81).

Na citação acima Vigotski não deixa dúvidas sobre sua concepção de processualidade dialética e não linear do desenvolvimento humano, nos mostrando aí que nada acontece do nada! São apenas as mentes desavisadas desta concepção - ou mal-intencionadas - que se desatentam aos saltos qualitativos de transformação que acontecem numa perspectiva de emancipação humana, conquistas que, portanto, precedem e abrem alas para esta emancipação.

Estas conquistas se dão na atuação colaborativa e intencional coletiva. Tal como Chaiklin citando Vigotski (1924-1931/2011, p. 7), acreditamos que o *start* do desenvolvimento acontece em situações sociais. Assim, não é a idade que explica o

desenvolvimento, mas a situação social onde o sujeito está inserido. Não apenas as condições subjetivas, mas as objetivas também; melhor dizendo, a interrelação entre estas duas condições. É o encontro de sujeitos que mediados por instrumentos - dos mais variados tipos - se transformam mutuamente. Na Pesquisa-Trans-Formação realizada nesta tese, por exemplo, os participantes têm condições diferentes, conhecimentos diferentes, e, no movimento de constituição mútua articulam dialeticamente objetividade e subjetividade, apreendem o que não sabiam com a ajuda dos outros... se transformam, se desenvolvem coletivamente, intencionalmente, num movimento cognitivo-afetivo que vai se estabelecendo. E tudo isto na interdependência do objetivo e subjetivo, sempre na interrelação dialética dos dois polos.

Assim como Vigotski, no texto sobre a Defectologia (1924-1931/1997) quando pergunta se por acaso pode uma criança cega lograr seu desenvolvimento, no mesmo caminho segue Chaiklin (2011) ao dar exemplos do desenvolvimento logrado por crianças em situação de guerra**.** São as condições subjetivas-objetivas atuando na situação social de desenvolvimento da qual participam. Zona de Desenvolvimento Próximo é a forma com que Chaiklin renomeia esta categoria, referindo-se a funções que ainda estão se desenvolvendo, que se encaminham para um desenvolvimento próximo, sempre considerando a dialética subjetividade-objetividade.

Os termos proximal e imediato, são conhecidamente atribuídos à esta categoria por traduções que chegaram ao Brasil, e, concordamos com Prestes (2010) quando faz sua crítica dizendo que são termos que no mínimo relativizam a importância do papel da colaboração de outras pessoas no desenvolvimento, quase que atribuindo ao próprio sujeito esta incumbência. Do russo, segundo ela, a tradução correta é Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (p.168).

É uma zona de possibilidades, não é um acontecimento com data e hora certa, não está no campo da obrigatoriedade, muito menos é imediado. Quando fala de iminência, Prestes afirma que não se trata de uma opção, mas da tradução correta. Atrela às suas explicações a questão das possibilidades, ou seja, das condições subjetivas-objetivas para o processo desenvolvimental. Existe o campo do desenvolvimento atual ou real atribuído ao sujeito e o campo da iminência das possibilidades. A zona do desenvolvimento é justamente o caminho entre o atual e o

possível, caminho de possibilidades definido pelas mediações, particularidades (acessamos aqui a dialética singular-particular-universal) estabelecidas por ações colaborativas de outros sujeitos com experiências e conhecimentos diferentes.

Assim, vale trazer aqui como fica a tradução feita por Prestes do clássico trecho que consta no livro Psicologia Pedagógica de Vigotski do que chamávamos de Zona de Desenvolvimento *Proximal*:

> Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente o *nível de desenvolvimento atual da criança*, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2004, p. 485, *apud* PRESTES, 2010, p. 173).

Vigotski explicita o uso desta construção teórica como categoria que auxilia a apreensão do fenômeno dinâmico do desenvolvimento, entretanto, outra forma de abordagem a respeito da zona de desenvolvimento é considerá-la como o próprio processo/fenômeno de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, processo histórico, continuado, dialético, coletivo de tornar-se:

> Vygotsky entende a pedagogia e os processos de aprendizagem e desenvolvimento como processos dialéticos e históricos, como salienta Holzman (2002), como uma unidade, como construções sociais, coletivas e colaborativas e não como processos individuais. A ZPD é, então, o espaço entre “o que os participantes são” e “o que estão em processo de tornar-se”. Como definido por Vygotsky e explicitados pelas definições de Engeström (2007), para Holzman (2002) a ZPD é a relação entre “ser e tornar-se” (MAGALHÃES, 2009, p. 59).

É, dessa forma, uma situação social de desenvolvimento, onde todos e todas atuam e têm a possibilidade de se transformar. Magalhães (2009) sugere criar Zonas Proximais de Desenvolvimento (ZPD) como instrumento e resultado, para criar espaços criativos de transformação, onde todos participam, negociam ações, produzem questionamentos e conhecimentos colaborativamente. Aos espaços escolares são dadas possibilidades de transformação radical e isso não quer dizer apenas apropriação de conteúdos, mas novas formas de ser e estar na educação! “Novas compreensões de como agir” (p. 61). A ZPD contempla nessa explicação o fenômeno do desenvolvimento que acontece na realidade, o instrumento para que o

desenvolvimento aconteça, sendo também o objetivo e o próprio resultado nesse processo.

Diante do exposto, agora podemos responder com mais propriedade as questões suscitadas no início deste item. Quanto à nomenclatura, Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) nos parece um termo que, além de ser a tradução mais fidedigna, traz em sua explicação o movimento, a não linearidade e não dicotomia que entendemos inextricáveis ao processo de desenvolvimento, coerente com o método que utilizamos e com nossa abordagem categorial às realidades estudadas, sendo uma categoria importante para apreensão e análise de processos/fenômenos de desenvolvimento e transformação intentados na Pesquisa-Trans-Formação.

Quanto a ser objetivo e instrumento: nossos objetivos em pesquisas do tipo da Pesquisa-Trans-Formação (e em nosso fazer docente) são o de intencional e criticamente criar mediações importantes para situações sociais de desenvolvimento (SSD), sendo estas ao mesmo tempo instrumento, estratégia e produto da transformação. Acredito que criamos situações sociais de desenvolvimento e usamos, então, a categoria ZDI para apreender e explicar estes fenômenos.

Neste sentido, concordamos com Magalhães (2009) quando afirma que as ações colaborativas são essenciais no estabelecimento dessas situações sociais, mas não é só isso que vai dizer sobre mudanças. É necessário materializar a contradição, conflitos devem ser estabelecidos e enfocados, deve ser criada uma "bastante desconfortável zona de ação" (p. 62).

Reafirmando Magalhães, Veresov (2016), afirma:

> [37](1) desenvolvimento não é possível sem a contradição dialética: a contradição é a força que move o desenvolvimento. (2) desenvolvimento é um processo de reorganização qualitativa de um certo sistema. Para colocar de um modo simples – não há desenvolvimento sem contradição dialética e não há desenvolvimento sem reorganização qualitativa do sistema[38] (p. 131).

[37] Do original em inglês: (1) development is not possible without dialectical contradictions: contradiction is a moving force of development; (2) development is a process of qualitative reorganization of a certain system. To put it in a simple way — there is no development without dialectical contradictions and there is no development without qualitative reorganization of the system.

[38] Refere-se ao sistema que compõe as funções psicológicas superiores.

Configura-se uma SSD quando nos relacionamentos sociais são provocadas transformações qualitativas significativas no nível das funções psicológicas superiores. Assim, no drama das relações sociais (VIGOTSKI, 1929/2000) são engendradas situações sociais de desenvolvimento. Existem neste processo microssituações sociais de desenvolvimento, que advêm de diversificadas mediações, conforme nos afirma Vigotski (1929/2010) e Veresov (2016). Este é um processo/fenômeno rico em transformações, saltos qualitativos de diferentes proporções, originados por diferentes mediações, ações intencionais (e não naturais) que acontecem na contradição dialética. A ZDI entra em cena como categoria teórico-metodológica, iluminando estes fenômenos para que possam ser apreendidos em seu movimento, amplitude e possibilidades.

Entendo que o papel de uma tese é caminhar por aprofundamentos nos aspectos que a pesquisa vai nos apontando. Caminhamos pelas saturações das determinações. Contudo, temos que compreender o momento da pesquisa, até onde devemos buscar estas saturações. Aqui neste momento faço esta reflexão em relação ao complexo dialético que entendo estar se formando nestas reflexões: Situação Social de Desenvolvimento – Zona de Desenvolvimento Iminente – Perezhivanie[39] *– Transformação – Formação – Pesquisa. Para a Pesquisa-Trans-Formação seria importante tecermos reflexões sobre este imbricamento de categorias. Para entendermos como acontece o movimento de transformação no processo de formação da pesquisa, temos que nos situar usando da categoria zona de desenvolvimento iminente acerca das possibilidades trazidas nas situações sociais de desenvolvimento e como se dão seus desdobramentos para cada sujeito, como cada*

[39] Sobre esta categoria, sabemos que ela é merecedora de profundas explicações, mas tentamos resumi-la com uma citação de Veresov:
Primeiro, perezhivanie é uma categoria, não uma definição. Segundo, está relacionada ao processo de desenvolvimento. Terceiro, está relacionada ao papel e determinação do social no desenvolvimento. E quarto, ela tem uma forte referência às concepções da psicologia do desenvolvimento. Perezhivanie é uma categoria que nos permite estudar o processo do desenvolvimento, o que significa que esta categoria é uma ferramenta analítica e uma lente teórica para estudar o processo do desenvolvimento (VERESOV, 2017, p. 49).
Do original em inglês: First, perezhivanie is a concept, not a definition. Second, it is related to the process of development. Third, it is related to the role and influence of environment on development. And fourth, it has a strong reference to the psychological laws of development. Perezhivanie is a concept which allows us to study the process of development which means that this concept is an analytical tool, a theoretical lens to study the process of development (VERESOV, 2017, p. 49).

sujeito refrata a realidade, apreendendo a perezhivanie. Este é um dos caminhos para dar continuidade a este estudo.

6.10 – RUMO À TRANSFORMAÇÃO EMANCIPADORA, À EMANCIPAÇÃO TRANSFORMADORA!

> *Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (...) Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também.*
>
> Paulo Freire

O liberalismo sempre privilegiou a imediaticidade como estratégia para que as relações próprias do capitalismo se perpetuassem fortalecendo as condições de existência deste modo de produção sustentado pela exploração da classe trabalhadora assalariada. A construção teórico-metodológica marxiana, ao contrário, valoriza o desvelamento da realidade concreta por meio da identificação das múltiplas determinações sociais que esta sociedade capitalista constrói e promove para que, apreendendo este conhecimento, seja possível combater essa organização social, o capitalismo, na sua totalidade, mas também em cada um de seus aspectos promovendo a inclusão social de maneira consistente e revolucionária. Na teoria marxiana o método perfeito – porque em constante construção e aperfeiçoamento – exige um pesquisador militante cônscio de suas responsabilidades científicas e comprometido com a busca das essências não reveladas pelos fenômenos, considerando sempre o movimento que as contradições imprimem à práxis, à dimensão subjetiva da realidade objetiva, suas inúmeras inter-relações ontológicas com a totalidade na qual se inserem, tudo na perspectiva do materialismo histórico-dialético, da filosofia da práxis e da luta de classes.

O método marxiano, portanto, é construído consistente e cientificamente, sobre as determinações ontológicas reveladas da realidade social, muito ao contrário do que seus críticos positivistas, pensadores liberais e neoliberais sugerem – estes, para detratá-lo, alegam que ele resulta de constructos abstratos, especulativos e espontaneístas. Óbvio que aqui há muito mais má fé do que ignorância. Via de regra, tais detratores são serviçais do capital tentando enfraquecer os pressupostos teórico-metodológicos marxianos que sustentarão a transformação radical na sociedade que definitivamente porá fim à sociedade burguesa capitalista. Nós, do GADS, com as ações da pesquisa-trans-formação, pretendemos dar nossa contribuição nesse sentido, fazendo com que cada grupo trabalhado produza conhecimento revolucionário relevante para a construção de uma sociedade muito diferente desta, muito melhor do que esta, onde a liberdade, essência de nossa natureza, seja plenamente desfrutada. Mas muito chão ainda tem que ser percorrido, principalmente na atual conjuntura brasileira e mundial em que o capitalismo, desesperado por viver possivelmente a sua pior crise, aperta o cabresto da exploração, sonega direitos, inflige violência às camadas sociais desempoderadas, curiosamente as únicas que verdadeiramente produzem a riqueza que o sistema acumula.

Intencionalmente ao final deste capítulo, apenas posicionaremos rapidamente as categorias transformação e emancipação, tendo em vista que, ao longo de todo o texto e, privilegiadamente, em capítulo específico da Parte II já se refletiu bastante sobre elas. Seguindo a proposição luxemburguiana da importância da perspectiva do objetivo final para a consistência do processo revolucionário, é fundamental que o mirante da transformação para a emancipação humana oriente todo o processo da pesquisa-trans-formação. Durante todo o caminho as sementes que vão sendo plantadas e os frutos que vão sendo colhidos são muito importantes porque são conquistas da comunidade constituinte do microcosmo de ação da pesquisa – escola, bairro, professorado, estudantes, comunidade acadêmica etc. Contudo, cada passo tem que carregar, para além da emancipação política, os elementos da perspectiva da transformação e da emancipação humana: somente desta maneira pode pretender deixar nas suas pegadas as marcas da ação revolucionária! Rosa Luxemburgo e Karl Marx afirmavam que reforma e revolução são ações dialeticamente vinculadas e complementares: a primeira para ensinar, conquistar consciência de classe para si e fortalecer o proletariado de várias formas, e a segunda para conquistar definitivamente o poder político às classes dominantes, sendo (estando) sempre a segunda como

mirante e horizonte da primeira. Apenas com esta perspectiva as lutas parciais assumem caráter revolucionário e têm o papel de preparar a classe trabalhadora, durante a lida da luta, tanto para realizar autogestionariamente as transformações mais profundas, como para possibilitar a conscientização de que é essencial se conquistar o poder político para operar tais transformações.

> Para a social democracia lutar dia a dia, no interior do próprio sistema existente, pelas reformas, pela melhoria da situação dos trabalhadores, pelas instituições democráticas, é o único processo de iniciar a luta de classes da classe proletária e de se orientar para o seu objetivo final, quer dizer: trabalhar para conquistar o poder político e abolir o sistema salarial. Entre a reforma social e a revolução, a socialdemocracia vê um elo indissolúvel: a luta pela reforma social é o meio, a revolução social o fim (LUXEMBURGO, 1900/1999, p. 17).

Assim, nada tão atual e claro para nos ajudar a confirmar e firmar mais ainda essa posição, em face da questão da nossa ação política na perspectiva da emancipação humana, como o discurso pronunciado por Rosa Luxemburgo em 1898, em Stuttgard, o “Discurso sobre a Tática”. Este discurso veio, à época, consolidar definitivamente “a compreensão da *relação entre nosso objetivo final e a luta cotidiana*”, ou seja, da relação entre as lutas realizadas nos limites da emancipação política com a perspectiva da transformação revolucionária da sociedade. Rosa, neste discurso do final do século XIX, responde também a alguns acadêmicos do início do século XXI, que, por ignorância ou má fé, desconsideram a perspectiva da transformação se encolhendo convenientemente acomodados nos limites da emancipação política, nos limites da democracia burguesa, não lutando por uma sociedade diferente e melhor, mas limitando-se a reformar a velha sociedade, fazendo com que suas conquistas políticas se esgotem nelas mesmas. Porque estas, quando isoladas do objetivo final, são insuficientes para qualquer conquista profunda, duradoura, significativa, para a classe trabalhadora, deserdada do sistema. Rosa afirma em seu discurso que:

> Talvez haja mesmo alguns camaradas que pensem que uma discussão sobre o objetivo final não passe de discussão acadêmica. Estou convencida, ao contrário, de que para nós, na qualidade de partido revolucionário proletário, não há questão mais prática do que a da finalidade (*da perspectiva da transformação, da emancipação humana, da práxis revolucionária*). É preciso que se reflita: em que consiste, de fato, o caráter socialista de nosso movimento? Divide-se

> a luta propriamente dita em três partes principais: **luta sindical** (*e no interior dos movimentos sociais, associações, coletivos, conselhos etc*.), **luta pelas reformas** (*na educação, trabalhistas, previdenciárias, no sistema prisional, na melhoria e universalização do SUS etc.*) **e luta pela democratização do Estado capitalista** (*em busca de melhores possibilidades de aprovação de reformas e da ampliação dos espaços democráticos de representação popular*). São essas três formas de nossa luta, de fato, socialismo? Absolutamente não! (*grifos e entre parênteses nossos*)
> [...] o movimento sindical não é socialista, como ainda constitui, em parte, um obstáculo ao movimento socialista [...] as reformas sociais, "socialistas de cátedra" [...] a democratização, nada tem que não seja especificamente burguês. [...] O que é então que faz de nós, em nossa luta cotidiana, um partido socialista? Só e unicamente a relação entre essas três formas de luta prática e o nosso objetivo final. Somente a finalidade dá à nossa luta socialista espírito e conteúdo, e faz dela uma luta de classe. **E não devemos compreender por finalidade tal ou qual representação da sociedade futura, e sim <u>o que deve preceder</u> a qualquer sociedade futura** (*grifo nosso*) (LUXEMBURGO, 1899/1970, pp. 96-97).

A perspectiva do objetivo final em Rosa Luxemburgo refere-se à importância que ela dava à consciência que todos deveriam ter de que toda a ação social deve ser enxergada do ponto de vista da *ação revolucionária que levará* às transformações profundas que permitirão a auto-organização da classe trabalhadora que tomará o poder, eliminará o capital, em consequência eliminará o Estado e o trabalho assalariado, conquistando finalmente a emancipação humana. Rosa Luxemburgo propõe como ação revolucionária uma composição entre meios e fins, mas direcionada pelos fins pretendidos. Ela salienta que é fundamental que fique bem compreendido que *os fins não são a sociedade futura consolidada:* os fins a serem perseguidos *são os que antecedem a esta sociedade nova já transformada, revolucionada, emancipada*; são as condições necessárias que precisam ser construídas para que ela vingue; são as condições essenciais que devem existir para que o capitalismo seja superado; o tipo de organização da classe trabalhadora que seja capaz de assumir o poder e organizar a nova sociedade sem fazer uso do Estado burguês e de nenhuma instituição capitalista de controle do poder; refere-se a todo o panorama econômico-político-social que precede a transformação final para a conquista da emancipação humana (LUXEMBURGO, 1899/1970, pp. 96-97; VIANA, 2013).

Para Marx (1844/2012, p.71) "toda a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo egoísta independente; por outro lado, a cidadão, a pessoa moral", ou seja, a emancipação política é

considerada um avanço, uma conquista da classe burguesa, no entanto não se iguala à emancipação humana, a qual transborda em muito o âmbito da emancipação política pois,

> Só quando o homem individual real retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais-, se tornou ser genérico; só quando o homem reconheceu e organizou as suas *forces propres* como forças sociais e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força política – é só então que está consumada a emancipação humana (MARX, 1844/2012, p.71).

Assim, a emancipação humana convertida em força social traz com ela o mirante da possibilidade de uma nova sociabilidade, inaugurando, como anuncia Marx, a história humana verdadeira e o fim de sua pré-história (MARX, 1857/1858/1859/2012).

7- REFLEXÕES SOBRE EXCLUSÃO-INCLUSÃO: implicações para a pessoa com deficiência

A cada experiência e/ou vivência me é fundamental compreender as diferentes deficiências em suas diferentes implicações, histórias e determinações na relação com escolas que, recorrentemente, consideram a presença de alunos com deficiência em salas regulares como um problema. São mais de duas décadas atuando em alguma medida com formações, participando do movimento de transformação desse "problema", em um desafio cheio de aprendizados. Variadas leituras foram me ensinando sobre as determinações históricas que constituem as significações das professoras e professores envolvidos nesta prática.

A concepção de realidade que temos, consubstanciada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, nos orienta sobre como podemos compreender o que é ser uma pessoa com deficiência, compreendendo a escola para todos e todas, cuja função é de humanização e busca pelo desenvolvimento das funções superiores de seus estudantes de forma não homogeneizadora. Uma escola que não é estática, que atua colaborativamente formando redes de apoio, possibilita o desenvolvimento de uma concepção de estudante também em movimento, em processo, não idealizado e não naturalizado. Para alguns pode soar idealista, mas para os que buscam movimentos de transformação numa práxis coletiva é o devir!

Vamos pensar nos estudantes com deficiência: diferentes formas de se compreender a deficiência nos leva a diferentes práticas pedagógicas!

> Falar sobre “professores diante de alunos com deficiência” é falar de relações de ensino e aprendizagem, de modos de participação nessas relações, de posições socialmente construídas no movimento histórico da educação brasileira [...] (SOARES, CARVALHO, 2012, p. 10).

Lutar por uma concepção de pessoa com deficiência dialeticamente coerente com concepções de realidade não biologizantes (e também não medicalizantes) e não naturalizantes é reafirmar enfaticamente a função social da escola, a função de contribuir privilegiadamente no processo de nossa transformação em seres humanos!

Isso nos leva a pensar em quão complexa é a tal da “inclusão” de estudantes com deficiência na escola! Um par dialético se faz aqui: exclusão-inclusão. Se precisamos incluir, é porque há exclusão. E este é um assunto polêmico, sempre relacionando diferenças e desigualdades socioeconômicas das formas mais cruéis, o que nos faz questionar: falamos de exclusão social ou de inclusão precária? Apenas duas formas de se falar sobre a mesma realidade.

A palavra exclusão tem sido usada como uma explicação para todos os males,

> [...] produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo (MARTINS, 2009, p. 27).

Martins (2009) nos esclarece que numa concepção capitalista todos estão incluídos e têm seu papel a cumprir na manutenção do *status quo* que nos mantém precariamente nesta realidade. Assim, o que temos são inclusões precárias, marginais. Inclusões instáveis, daqueles que não possuem lugar na sociedade, senão “lugares residuais” (p.26), criando classes de pessoas resignadas, condenadas a esse lugar:

> [...] as novas categorias sociais geradas pela exclusão degradam o ser humano, retiram-lhe o que lhe é historicamente próprio – a preeminência da construção do gênero humano, do homem livre [...] (p. 22).

A palavra inclusão parece ser a panaceia para qualquer mal. O ato de incluir cumpre com a agenda de fazer o “excluído” estar, por exemplo, onde toda criança de sua idade deveria estar, em uma sala de aula regular de uma escola. Cumpre com a aparência necessária que satisfaz aos que ingenuamente ou propositadamente não

têm interesse em ultrapassar a barreira da superficialidade. O que existe na verdade, segundo Sawaia (2001) é a perversa dialética exclusão-inclusão, e, como um par dialético, a contradição que o sustenta é a própria "qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela". O que se vê é a perversidade do sistema que inclui aos que também excluiu. A autora nos alerta então, sobre a inclusão ser ilusória, pois às avessas, se presta a realizar o avesso do que se propõe discursivamente, fazendo nada mais que uma "inserção social perversa" (p. 8). Aqui, a fetichização anunciada por Martins ganha um caráter particularmente atroz!

> *Eu trabalhei numa escola em que a diretora fez um acordo com os pais, não pode, mas ela fez um acordo em que as crianças (com deficiência) entrariam no horário normal, mas os pais buscariam depois do horário do recreio. Para que os professores pudessem trabalhar com as (outras) crianças em sala depois do recreio. Disse que foi numa reunião de pais, em todos concordaram, assinaram e depois teve o aval da supervisora* (Pré-Indicadores, E2-19/09/2019).

Podemos apenas nesse caminho constatar a passagem dessa pessoa pelos corredores da educação, criança na entrada, adulto na saída - anos de esperança depositados numa escolarização precarizada. Excluídas brandamente no próprio interior da escola (BOURDIEU, 2007), essa pessoa vai se resignando à inclusão precária que lhe é oferecida. Ao longo deste processo (de escolarização?) os telespectadores desta novela já imaginam o final. Ao fim e ao cabo (sem querer dar *spoiler*) feliz com seu diploma em mãos, uma nova fase de exclusão um pouco mais cruel tem início. Sua força de trabalho é mercadoria de pouco valor no mercado de trabalho desta sociedade. Adulta, essa pessoa conclui, logicamente, que a culpa é dela! Não se esforçou o suficiente!

> As possibilidades que se apresentavam ao indivíduo, de ser livre e dono do seu destino, estavam atreladas à sua participação no mercado capitalista [...]. E, desde sempre, o capitalismo impôs limites: para os despossuídos dos meios de produção, a venda, na concorrência do mercado, da força de trabalho definia seu lugar [...] (FURTADO, GONÇALVES, 2009, p. 30).

Neste percurso, as práticas de exclusão branda são "contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas tanto por aqueles que as exercem como por aqueles

que são suas vítimas” (BOURDIEU, 2007, p. 222). A contradição exclusão-inclusão é eminência parda-vermelha[40] desta política educacional precarizante!

8-A SIGNIFICAÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

E para não cairmos depressivamente em denuncismos e desesperanças, faz-se mister compreender a contradição que é a participação da pessoa com deficiência na sociedade, justamente para entender que na própria sociedade é que podemos encontrar alternativas à essa participação precarizada. Ao mesmo tempo em que a sociedade é a gênese da exclusão das pessoas consideradas diferentes, ela contém em si o gérmen da mudança, soluções eminentemente culturais e sociais.

Esse entendimento está ligado à concepção de pessoa com deficiência desde 2006, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que a partir de 2009 faz parte da nossa Constituição (BRASIL, 2009). Ser uma pessoa com deficiência não pode estar relacionada apenas à questão biológica, mas a tantas outras determinações sociais que possibilitam ou não sua participação na sociedade. Tem a ver com barreiras que vão desde as arquitetônicas, que para cada deficiência determina sua liberdade de acesso, até barreiras atitudinais, ligadas à convivência com o outro. Essa diferença biológica, deficiência que 14,5% da população mundial possui, segundo a OMS (2012), deve ser vista não isoladamente, mas em interação com as barreiras de várias naturezas que podem cercear seu direito de ir e vir, de assistir a uma aula, de pegar um ônibus ou um avião, de assistir a uma peça de teatro ou a um filme no cinema, de trabalhar em qualquer área....

> *[...] são 14,5% da população com alguma deficiência, o que corresponde a um em cada sete. Essa é a reflexão. Por que não há um em cada sete em todos os lugares? Porque não tivemos um em cada sete em nossas escolas!* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019)

[40] Em um longínquo tempo, quando a Igreja tinha poderes políticos sobre o Estado, século XVII, França de Luís XIII: conta a história sobre um poderoso cardeal, Vossa Eminência Richelieu e seu secretário particular e confidente, o monge Joseph. Richelieu, com seu traje tradicional vermelho, era a Eminência Vermelha; o monge capuchinho, usava um traje cinza, e, como conhecidamente detinha nos bastidores o poder de decisão política, ficou conhecido como Eminência Parda. Esse termo é usado para designar pessoas ou instituições que comandam secretamente. Pensando nessa dialética do exercício do poder é que criamos este neologismo eminência parda-vermelha como uma metáfora da dialética exclusão-inclusão.

Lembro-me de um aluno em um dos cursos de pós-graduação em Educação em que ministrei aulas, que além de fazer uma pós, é casado, tem uma filha e um filho, dirige o carro que comprou recentemente, trabalha num escritório. E treina atletismo aos fins de semana. Fica difícil saber qual, mas ele tem uma deficiência. Teve paralisia infantil e seus membros inferiores são atrofiados, o que o tornou cadeirante. Essa é a significação social da deficiência: sua limitação existe e é importante, compromete sua capacidade de andar; no entanto muitas barreiras no seu dia a dia puderam ser eliminadas e isso permitiu que ele participasse de muitas atividades comuns a qualquer pessoa. Ele não é herói, teve muito apoio da família, pessoas na escola que mediaram seus estudos e deram suporte nas dificuldades, conseguiu uma vaga por cotas de emprego para pessoas com deficiência (BRASIL, 1991). Isso também não faz dele um coitadinho, merecedor de pena e de caridades. A sociedade apenas fez seu papel neste caso, pelo menos em uma dimensão micro, possibilitou compensações que somente são possíveis se as condições estão disponíveis para dar curso ao desenvolvimento. Infelizmente, em grande parte dos casos a sociedade ainda não cumpre de fato com tudo que promete de direito, nem no nível da emancipação política, o que dirá no nível da emancipação humana. Ainda são inúmeras as barreiras à sua plena participação social.

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, art. 2º).

Devemos sempre ter em mente que a existência de um corpo robusto de leis pode cumprir com a aparência necessária que nos leva ao engodo de que conquistamos o que precisamos. Quantas vezes já não repetimos que o Brasil tem a legislação mais completa relativa aos direitos da pessoa com deficiência? Isso nos faz ficar mais tranquilos!... Afinal alguém está fazendo algo por essas pessoas? A emancipação política e toda pompa e circunstância que a acompanham retumbantemente nos “concedendo cidadania” nos coloca no conforto imaginário e necessário apenas ao arrefecimento da luta. É a emancipação do humano que buscamos e não a do capital. A verdadeira emancipação só se dá no coletivo, a resposta não está no individualismo. Justamente ao contrário do que nos indicam os

outdoors do capital – *yes, you can!* - é na sinergia da atuação coletiva, de todos e todas que comigo se associam que a emancipação humana acontece.

> A supressão da burocracia só é possível se o interesse geral se tornar efetivamente – e não como para Hegel puramente em pensamento, na abstração – o interesse particular, o que somente pode acontecer se o interesse particular se tornar efetivamente o interesse geral (MARX, 1844/2010, p. 12).

Esta é a dimensão social que deve nos orientar. Na escola, compreender essas determinações sociais é fulcral para seguirmos o caminho de práticas inclusivas e não apenas paliativas. Numa atitude sempre militante, não podemos nos deixar enganar por formações docentes que ideologicamente anuviam a significação social de deficiência, colocando no lugar o velho e cômodo assistencialismo. Aqui, e sempre, explicito meu posicionamento antibiologizante, antinaturalizante, anticausalista e anti tantos outros fatores que sempre fizeram da pessoa com deficiência massa de manobra na Educação.

> *Penso que uma criança com deficiência não tem o cognitivo, o físico, por exemplo de acordo com sua idade. Ela não corresponde ao que todas as outras crianças teriam na mesma idade, ela tem uma deficiência* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019).

Assim, identificar e desvelar as barreiras à participação de nossos alunos com deficiência é um exercício continuado de crítica e autocrítica. “Não há vida sem correção, sem retificação” (FREIRE, 1982, p. 11). Este exercício vai buscar a gênese dessas barreiras não no que já está dado – na própria deficiência – mas nas mediações que compõem a particularidade e a complexidade desta pessoa singular. É esta dimensão que contempla as particularidades do indivíduo, as mediações, onde reside a possibilidade da superação. É um constante aprendizado sobre as determinações estruturais que sustentam abordagens pré-conceituais que se baseiam na incapacidade que a limitação física, motora, intelectual, mental ou sensorial pressupõe. Abordagens, estas, explicitamente de cunho idealista!

> *É porque muitos pais não vão atrás do laudo... para uma conclusão para que a gente avance na aprendizagem. Porque muitas vezes a gente vê a deficiência cognitiva e ele precisa de uma ajuda a mais, para o psicológico [...]* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019).

Invariavelmente encontramos força nas palavras de Marx e Engels, tão importantes nos dias de hoje por nos provocar e sustentar explicações atuais e lúcidas sobre nossa sociedade. Assim o é em relação a abordagens idealistas, “que descem do céu à terra” às quais contrapõe:

> Estes pressupostos são os homens, não em qualquer fixação ou isolamento fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas [...]. Desde que se apresente este processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, [...] ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (MARX, ENGELS, 1845/1979, p. 38).

Assim como Marx fez com Hegel, quando virou de cabeça pra baixo sua teoria (MARX, ENGELS, 1845/1979), é desta forma que temos que apreender a concepção de deficiência: começar nossa análise por outra dimensão - não a biológica, mas a social!

Essa era a concepção de Vigotski na década de 1920 e início dos anos 30! Se hoje, final da segunda década do século XXI, trabalhássemos com a concepção que Vigotski já tinha em sua época, quão avançados não estaríamos?

Vigotski, no Tomo V de uma compilação de seus escritos sobre temas como “defeito”, “crianças anormais”, “crianças difíceis”, “crianças com retardo mental” – nomenclatura da época – os Fundamentos de Defectologia, traz a concepção de deficiência à luz do conceito de compensação.

Parte brilhantemente e dialeticamente da teoria da supercompensação, termo médico:

> Sua essência é reduzida ao seguinte: qualquer deterioração ou ação prejudicial no organismo causa reações defensivas, muito mais energéticas e fortes do que as necessárias para paralisar o perigo imediato[41] (VYGOTSKI, 1924-1931/1997, p. 42).

O processo de superação de um dano, levando uma situação a um status superior, melhor que o anterior, é importante para a Medicina e para suas terapias assim como para a Pedagogia e a Educação (VYGOTSKI, 1924-1931/1997). Mas, será assim de forma tão imediada?

---

[41] Texto Original em espanhol: Su esencia se reduce en lo seguiente: todo deterioro o acción perjudicial sobre el organismo provoca por parte de éste reacciones defensivas, mucho más enérgicas e fuertes que las necesarias para paralizar el peligro imediato.

Na Biologia isso acontece: um órgão extirpado pode resultar em um tipo de compensação do organismo por meio do sistema nervoso central, que vai encontrar formas diferentes para o funcionamento deste órgão. Sendo órgãos como rins ou pulmões, o par sobrevivente compensa com seu trabalho o par danificado ou extirpado.

E como esta explicação pode ter levado Vigotski a pensar numa teoria para a deficiência e sua compensação?

> O sentimento ou a consciência da deficiência, que surge no indivíduo como resultado do defeito, se torna a valoração de sua posição e esta se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico[42] (VYGOTSKI, 1924-1931/1997, p. 43).

Assim, a limitação que se tenha em alguma função física, intelectual, motora, sensorial, é a própria contradição propulsora da superação.

Não há um destino biológico, mas o que faz o desenvolvimento são forças motrizes dos seres humanos, que constroem na vida social a história de si mesmos. E Vigotski, que tem suas bases fortemente ligadas à teoria de Marx e Engels, entende que esse desenvolvimento acontece numa lógica dialética:

> Em essência, essa concepção dos fenômenos psicológicos não só a partir do passado, mas também com referência ao futuro, não significa nada além que a exigência dialética de compreender os fenômenos em seu eterno movimento, descobrir suas tendências e seu porvir, determinado pelo seu presente[43] (VYGOTSKI, 1924-1931/1997, p. 45).

Por este caminho vamos entendendo que a pessoa com deficiência encontra forças para superar esta falta quando de seu encontro face a face com outras pessoas sem deficiência. Os impactos sociais que esta deficiência possibilita oferecem a força motriz necessária para a superação.

Mas... “se, juntamente com o defeito são dadas as forças para superá-lo, qualquer defeito é bom em si”[44] (VYGOTSKI, 1924-1931/1997, p. 48).

---

[42] Texto Original em espanhol: El sentimiento o la conciencia de la minusvalía, que surge en el individuo a consecuencia del defecto, es la valoración de su posición y esta se convierte en la principal fuerza motriz del desarollo psíquico.

[43] En esencia, esta concepción de los fenómenos psicológicos no solo a partir del pasado, sino también con referencia al futuro no significa nada más que la exigencia dialéctica de comprender los fenómenos en eterno movimiento, descubrir sus tendencias y su porvenir, determinado por su presente.

[44] “si junto con el defecto están dadas las fuerzas para superarlo, cualquier defecto es un bien”

Temos que aprender a ler Vigotski! Para o leitor desavisado, meio argumento basta, no entanto a escrita de Vigotski é dialética. Para analisar um fenômeno Vigotski argumenta, num primeiro momento, defendendo autores por ele citados como se fossem da mesma opinião, para depois desconstruir essa defesa. Esse é o impacto que Vigotski causa em seus leitores, e, para compreendê-lo é necessário apreender seu caminhar dialético no desenvolvimento de seus estudos. Até este ponto – dois parágrafos acima – trouxemos a defesa de Vigotski aos argumentos de Alfred Adler, psicanalista austríaco dissidente das ideias de Freud, que desenvolve uma teoria acerca da compensação muito alinhada aos estudos marxistas da realidade. Mas isto não foi suficiente. Adler não conseguiu romper com uma lógica causal que acaba por culpabilizar o próprio sujeito pela sua deficiência. Se esse esforço para superar a limitação falhar, a tal da força motriz, como é dito por Adler, a culpa recai sobre o sujeito que não foi capaz de se esforçar suficientemente para tal feita. Entende desse modo, a compensação como um movimento de adaptação do indivíduo à sociedade. A espécie mais adaptada é a que sobrevive...já vimos isso antes**!**

> *Olha a desconstrução disso, para enxergar o deficiente...É uma desconstrução, nós somos criados na adaptação do mais forte, do que se sobressai. Animal, nós fazemos parte dessa classe, imagina como é difícil a desconstrução [...]* (Pré-Indicadores, EOL5-17/08/2020).

Vigotski consegue avançar em assuntos no início do século XX, que nem agora, passados quase um século, a humanidade compreendeu plenamente. Após a Convenção da ONU de 2006 temos pela primeira vez a concepção de pessoa com deficiência, não apenas como uma limitação biológica, mas como uma determinação biopsicossocial devido às diferentes barreiras existentes. Essa é também a concepção de Vigotski, nosso alicerce para a compreensão da deficiência e os processos de inclusão social e escolar. Assim, para que não caiamos em concepções biologizantes e reducionistas, não podemos correr o risco de deixar que:

> o conceito de compensação torne-se um lugar comum (SMOLKA, 2010), que seja assumido como já naturalizado – compensação social do defeito orgânico; a deficiência precisa ser compensada – e, dessa forma, desloque os princípios explicativos e os argumentos, enrijecendo o potencial analítico desenvolvido por Vigotski no que se refere ao desenvolvimento humano (atípico) pensado nas condições sociais concretas de produção. Isso nos move a indagar a respeito das raízes e implicações teórico-conceituais do conceito em questão (DAINEZ, SMOLKA, 2014, p. 1095).

Se há uma compensação para a deficiência, essa só pode acontecer no social! Melhor explicando, a compensação acontecerá se as condições necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento forem disponibilizadas, e, lembrando que a escola é potencialmente um dos lócus mais privilegiados para esse intento! Ser uma pessoa com deficiência não pode ser apenas uma determinação biológica e constatada num laudo. A sociedade tem seu papel e sua dívida a sanar e dela devemos cobrar a assunção na eliminação de barreiras. A luta, como sempre se tenta imprimir, não é individual. A pessoa com deficiência não pode ser o coitadinho que tem que ser ajudado em todos os sentidos, numa abordagem assistencialista; nem é o super-herói, enaltecido a cada ato por ele realizado! Nessa dicotomia o sucesso ou o insucesso recairá sempre sobre a própria pessoa com deficiência!

Essa discussão, volto a dizer, tão atual, já foi alvo de análise de Vigotski na Defectologia, quando ele mostra ser insuficiente o posicionamento idealista de Adler que se contenta com a tentativa da própria pessoa com deficiência em se adequar à sociedade.

A verdadeira compensação é social; assim, a luta não é apenas de cada indivíduo, a luta é também social!

> [...] para Vigotski (1997), a compensação condiz com a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais (DAINEZ, SMOLKA, 2014, p. 1102).

Sendo um engajamento social, os saltos qualitativos possíveis ao desenvolvimento da pessoa com deficiência acontecem na esfera cultural. A coletividade torna-se fator fundamental para o desenvolvimento da pessoa com deficiência (VYGOTSKI, 1924-1931/1997).

> [...] por serem produzidas na materialidade da vida coletiva da criança, as funções psicológicas superiores são o lugar onde a ação humana tem o poder de agir. Nesse caso, as relações sociais são o que torna possíveis as formas de (re)criação das relações entre as funções psicológicas (DAINEZ, SMOLKA, 2014, p. 1104).

É no advento das funções psicológicas superiores que podemos compreender a possibilidade humana de fazer sua própria história. Sendo essas funções eminentemente culturais, elas evidenciam o próprio desenvolvimento histórico da

humanidade, na busca por condições para a sua sobrevivência, desenvolvendo formas, estratégias, artifícios para que esse desenvolvimento aconteça. Artífice de seu próprio desenvolvimento, a humanidade vai se desenvolvendo, evoluindo e criando outras formas de sociabilidade.

Assim, por superação, as funções elementares ou biológicas vão se transformando em outras formas psicológicas mais elaboradas (PINO, 2000, p. 51). Essas transformações históricas:

> [...] formaram-se durante o período histórico de desenvolvimento da humanidade e devem sua origem, não à evolução biológica que compõe o biotipo dos seres humanos, mas ao seu desenvolvimento histórico como ser social. Somente no processo de vida social coletiva todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem foram elaboradas e desenvolvidas[45] (VYGOTSKI, 1924-1931/1997, p. 214).

Vigotski já entendia que a atuação cultural, no sentido do engajamento social é o que possibilita a abertura de novos e diferentes caminhos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. O desenvolvimento dessas importantes descobertas podem ser vistas quando Vigotski refez o famoso experimento de Piaget sobre a fala egocêntrica. Do experimento, que rendeu minuciosas e numerosas páginas de análise sobre a forma como Piaget compreende o desenvolvimento infantil até se chegar à teoria sobre os caminhos indiretos no desenvolvimento da criança “anormal” foi um caminho muito interessante e instigante. Este estudo o levou a concluir que “existe uma visível inconsistência teórica e factual nessa concepção basilar, a concluir que essa teoria piagetiana apresenta de forma deturpada o processo de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 74). Nesta obra, “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, um capítulo inteiro foi dedicado aos estudos de Piaget, e este experimento foi central, especificamente para explicar a função da fala egocêntrica no desenvolvimento da criança. Diferente do que Piaget postulava sobre esta fala ser a expressão do desenvolvimento incompleto da criança, Vigotski mostra brilhantemente, e simplesmente, que tal fala não é parte de uma etapa do desenvolvimento, mas cumpre uma função intelectual de organização das ações

[45] Texto Original em espanhol: [...] se han formado durante el período histórico de desarollo de la humanidad y deben su origen, no a la evolución biológica que conformó el biotipo de ser humano, sino a su desarrollo histórico como ser social. Sólo en el proceso de la vida social colectiva se han elaborado y desarrollado todas las formas superiores de actividad intelectual propias del hombre

mediante uma situação de dificuldade. A concepção evidentemente funcionalista e biologizante que Piaget conferia ao desenvolvimento infantil, considerando a ação das condições objetivas de forma mecânica e desconsiderando determinações históricas e dialéticas foi desnudada em vários momentos na obra de Vigotski, como nesta crítica: “[...] o biológico e o social são concebidos (*por Piaget*) como duas forças externas que agem mecanicamente uma sobre a outra” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 81).

No Tomo V das “Obras Escogidas”, a “Defectologia” (último capítulo da Segunda Parte), Vigotski retoma este experimento:

> o experimento nos convence de que a fala egocêntrica da criança é uma importante função do discurso interior, uma vez que ela planeja o comportamento (VIGOTSKI, 1924-1931/2011, p. 865).

O experimento refeito, grosso modo, mostrou que “[...] a estrutura dos caminhos indiretos surge quando a operação pelo caminho direto está impedida” (p. 866). O estudo foi feito com crianças durante o desenvolvimento de atividades de desenho e pintura com lápis de cor. A diferença essencial foi que este estudo foi preparado por Vigotski prevendo intencionalmente inúmeros dificultadores ao longo da atividade: ora era retirado o modelo do desenho seguido pela criança, ora o lápis de determinada cor essencial para finalizar o desenho; ora dificultavam o apoio do papel de seda no momento em que era feita a cópia. Em todas as vezes que essas dificuldades apareciam no percurso, a fala egocêntrica se intensificava, chegando a dobrar seu coeficiente de incidência. Um evento diferente do que o de costume fez com que as crianças fossem impelidas a tomar caminhos diferentes e criativos para consecução da atividade e nesse momento a fala egocêntrica, uma fala consigo mesma, surgia para organizar os próximos passos. Assim, se não há dificuldades – desafios – a criança não busca nada diverso do já faz. A retirada do lápis foi um artifício, uma artimanha cultural, que intencionalmente acionou a ignição do desenvolvimento de formas inusitadas!

Reflexões importantes para a educação em geral foram suscitadas a partir deste estudo! Vale lembrar que em outro estudo sobre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1933/2010) Vigotski se dedica a mostrar o quão importante é a “ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança” (p. 106), mais apropriadamente dizendo, o papel do

ensino-aprendizagem, par dialético que em russo, língua original de Vigotski, é uma só palavra: *obutchenie*. Afirma que há uma "fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (p. 114).

Podemos ver no ensino-aprendizagem a cultura em ação, com sua diversificada tecnologia arquitetada pelo próprio ser humano para seu próprio desenvolvimento.

> A distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento (o natural e o cultural) torna-se o ponto de partida para uma nova teoria da educação (VIGOTSKI, 1924-1931/2011, p. 866).

Antes a pergunta era se a criança estava desenvolvida o suficiente para frequentar determinado nível escolar; agora a pergunta se inverte: o que a escola pode fazer para incrementar o desenvolvimento de cada criança?

Chegamos ao ponto em que podemos ampliar essas reflexões para o âmbito da criança com deficiência e a relação com a replicação do experimento de Piaget. Já entendemos que quando os caminhos diretos para o desenvolvimento estão de alguma forma impedidos, este acontece por caminhos indiretos, diferentes do comum. Mas não de forma "natural"[46], pois:

> Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais [...] (VIGOTSKI, 1924-1931/2011, p. 867).

Estudando este caso, Vigotski pode pensar em como a habilidade humana de criar técnicas, artifícios, artefatos, ferramentas – cultura – possibilita alçar desenvolvimentos onde só se via incapacidade, defeito.

Dessa forma pessoas cegas podem ler, mas não utilizando materiais impressos à tinta, mas usando outra tecnologia criada pela humanidade, o sistema Braile; não usando seus olhos, mas a ponta de seus dedos para sentir o formato em relevo de cada conjunto de pontos com as combinações que compõem cada letra do alfabeto.

[46] Importante frisar que Vigotski usa a palavra natural para designar a concepção acerca de um tipo de desenvolvimento que se equipara à natureza, linear e sem saltos. Entendendo o desenvolvimento como algo social, cultural e histórico, afirma: "[...] novas pesquisas indicaram pontos de viragem no desenvolvimento, em que os antigos supunham haver um movimento em linha reta" (p. 866).

E para além do Braile, o desenvolvimento de novas tecnologias tem possibilitado cada vez mais diferentes formas para o cego ver!

Aos surdos, o direito de ter a Língua de Sinais do país como L1 – sua primeira língua – garante sua forma de comunicação com pessoas que saibam esta língua, no Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Um outro exemplo com relação à comunicação é o de crianças com discinesias ou distúrbios do movimento, mais conhecido como paralisia cerebral. Esta é uma deficiência em que dadas as condições em decorrência de distúrbios do movimento – tônus e postura - pode trazer implicações ao desenvolvimento do sujeito. Estudos nessa área têm construído diversificados tipos de comunicação alternativa compensatória, e, dessa forma, caminhos diferentes. Novas trilhas são abertas corroborando cada vez mais os estudos de Vigotski.

> Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil (VIGOTSKI, 1924-1931/2011, p. 868).

É com esta concepção que entendemos e buscamos as formas diferentes de realização da Educação Especial-Inclusiva nas escolas. A deficiência está, dialeticamente, mediatamente, em constante movimento de superação, na medida em que culturalmente são disponibilizadas diferentes ferramentas e técnicas para que possam ser eliminadas as barreiras historicamente construídas e mantidas pela própria sociedade.

Vigotski nos explica há quase cem anos atrás a imprescindibilidade das pessoas com deficiência estarem incluídas em seu ambiente social e não segregadas. Vale frisar que é no seu próprio ambiente,

> [...] no seu meio circundante, na necessidade de comunicação com esse meio, que se encontram todos os dados necessários para que se realize uma espécie de autoignição do desenvolvimento cultural [...] (VIGOTSKI, 1924-1931/2011, p. 868).

Para que possa acontecer a compensação social temos que imbricar biológico e social. A deficiência primária, de ordem biológica existe e é uma questão importante para a pessoa que a possui. Mas sua vida não pode se reduzir a isso, sob risco de

potencializar o que Vigotski chama de deficiência secundária, desdobramentos psicossociais advindos da limitação.

> As consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste problema não há nenhum aspecto onde o biológico pode ser separado do social[47] (VYGOTSKI, 1924-1931/1997, p. 93).

É na busca de alternativas para superação da deficiência secundária que as possibilidades de mediações acontecem, é quando a sociedade atua, conscientizando-se dos padrões de "normalidade" "naturalmente" impostos por ela mesma, para a partir daí tentar eliminar barreiras de todas as ordens. Vigotski já denunciava em seus textos a noção reificadora que era conferida à educação de pessoas com deficiência, criando mitos e descréditos às possibilidades de desenvolvimento.

> [...] a linha de desenvolvimento natural da criança, entregue à própria lógica, nunca passa para a linha do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Vigotski enfatiza a todo momento a contraposição e necessário embate entre uma lógica biológica – "natural" – e a lógica do desenvolvimento cultural. Assim, em não sendo socialmente abertos caminhos indiretos, cerceando-se oportunidades, um círculo vicioso é estabelecido e, será a deficiência que determinará com suas limitações descritas em laudos até onde o desenvolvimento estará "autorizado" a chegar.

> *[...] é claro que temos que considerar o biológico, não tem como não considerar, mas se ficarmos só no biológico a gente vai naturalizar. Ah, então ele nasceu assim... e o que eu posso fazer se ele nasceu assim? ... E às vezes a gente até se pega falando assim, porque a gente se vê comparando...* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019)

[47] Texto original em espanhol: Las consecuencias sociales del defecto acentuán, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social.

9-A DIALÉTICA DA DIMENSÃO SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL: a constituição do ser social na perspectiva da deficiência

A concepção social da pessoa com deficiência relaciona-se com a elaboração teórica marxiana acerca de como as pessoas são constituídas nesse movimento ontológico.

Em “A Ideologia Alemã”, logo no início da parte em que Marx e Engels falam da produção da consciência humana (1845/1979, p. 53), já podemos notar a ênfase dada à articulação do singular-particular-universal. Singularmente seres humanos estão sujeitos às determinações de “um poder que se torna cada vez maior e que se revela, em última instância, como mercado mundial”. Poder que se fortalece nas concepções que vêm junto com a noção de propriedade privada, da meritocracia e da hipervalorização individual (singular), como se individualmente fosse possível alçar seu próprio desenvolvimento.

> Não é por acaso que a religião, a estética burguesa, o *marketing* e todas as ideologias *New Age* tentam cooptar, mistificar ou neutralizar essa dimensão *(a singular)*, como o que vem ocorrendo com a felicidade, que se tornou um imperativo moral, *fashion* (SAWAIA, 2014, p. 9).

Nessa seara, Marx e Engels (1845/1979) vão explicando que o indivíduo singular se fortalece na medida em que compreender que a riqueza singular advém das riquezas de suas relações pessoais:

> É apenas dessa forma que os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (inclusive a espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de desfrute desta multiforme produção do mundo inteiro (as criações dos homens) (*op. cit*., p. 54).

Acentuam o quão falacioso é o termo “auto-criação do gênero”, que reforça um idealismo palatável: “um único indivíduo que realiza o mistério de criar-se a si próprio” (p. 55). Marx contesta muito claramente esta falácia: “os indivíduos fazem-se uns aos outros, tanto física como espiritualmente, mas não se fazem a si mesmos [...]” (p. 55).

Como artífices de nosso próprio desenvolvimento, o fazemos com as condições materiais que temos ao nosso alcance, com as mediações estabelecidas pessoalmente e por intermédio de artefatos, instrumentos, produtos criados por seres humanos históricos. Vamos explorando, criando, recriando; vamos satisfazendo

nossas necessidades e produzindo novas – “e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico” (p. 40).

Nesse caminho até agora, pudemos perceber que, embora forças hegemônicas a cada diferente época da história possam querer incutir em nossas consciências que o indivíduo singular poderia ser o que quisesse, realizar todas as suas necessidades, é na dimensão particular, ou seja, é na dimensão onde desenvolvemos relações e mediações, que temos nossa força de produção do desenvolvimento, da nossa própria transformação e da transformação das nossas realidades.

Vamos entender, e para isso, comecemos do mais complexo: como Marx, ao explicar a sociedade e suas relações sociais. A dimensão universal é a dimensão que corresponde à produção humana: conhecimentos desenvolvidos, técnicas, instrumentos, todo conhecimento humano acumulado historicamente. É a dimensão do ser humano genérico, aquele ser que potencialmente tem acesso (ou deveria ter) à toda essa produção. Ou seja, humano genérico é a própria produção do humano em geral.

Para que em sua singularidade, cada ser possa ter acesso a essa produção humana é necessária a dimensão particular. Particularidades de cada ser são mediações constitutivas do que ele é. Somos seres mediados neste mundo, nada existiria sem as mediações. Quando se tem acesso a elas, se tem acesso à genericidade humana. Obviamente que não é algo automático e garantido; estas mediações passam por alguns cortes estruturais: de classe, sexo, raça, ter ou não uma deficiência.

A lógica do capital é um agravante importante nestes impedimentos. Segundo Tonet (2013, p. 4), a humanidade já detém conhecimento tecnológico suficiente para atender às necessidades básicas de todos e todas, só não o fazendo por não estar no horizonte de prioridades da ideologia neoliberal:

> De forma que não é pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pela forma que este desenvolvimento assume como resultado de determinadas relações sociais assentadas na apropriação privada da riqueza socialmente produzida que se dá o agravamento dos problemas (TONET, 2013, p.4).

Cada ser é singular em sua existência e vai se transformando em diferentes formas de ser ao longo de sua vida, a depender das mediações a que teve acesso. A

singularidade na diversidade passa por acessos totalmente determinados socialmente.

> *Assim como a aprendizagem, a gente não compara, né? A gente tem que considerar os alunos individualmente, da mesma forma não deveria comparar as múltiplas deficiências!* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019)

Por entendermos que seres humanos são socialmente produzidos e têm, portanto, uma constituição ontológica social, a compreensão da imbricação da dimensão singular-particular-universal (SPU) e sua retroprodução é de suma importância para refletir sobre que tipo de consciência queremos produzir.

Vale lembrar que o nosso devir vai se constituindo na dimensão universal. E, justamente se compreendermos ser esta dimensão um devir, uma constituição não idealizada, é que podemos arriscar a dizer que o humano genérico é teleologicamente produzido nas relações particulares que podem produzir, por sua vez, consciências para si. A produção dessas consciências está imbricada à produção histórica dos indivíduos.

> Essa concepção da história consiste, pois, em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada [...] (MARX, ENGELS, 1845/1979, p. 55)

Sempre trazendo a categoria totalidade para as discussões aqui engendradas, esse processo deve ser intencionalmente compreendido em sua dimensão constitutiva total e processual, pois, a história da produção da consciência humana,

> [...] é um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida, e lhe imprime um determinado desenvolvimento, em caráter especial (*op. cit*., p. 56).

É nesse caminho que os seres humanos fazem suas circunstâncias e estas o fazem. Essa produção é o substrato da genericidade humana, “fundamento real daquilo que os filósofos representaram como ‘substância’ ou ‘essência do homem’” (p. 56). São as condições de vida que cada geração vai encontrando e transformando. Esse movimento acontece no embate entre as forças produtivas existentes e forças revolucionárias que lutam pela transformação da estrutura vigente.

A história, ou melhor, o chão da história sabemos quem faz: toda a massa da força produtiva da população, mercadoria sempre pouco valorizada - ou quase nada valorizada. No entanto, essa história é recorrentemente contada pelos vencedores (ORWELL, 1949/2003), detentores dos meios de produção. É feita nas palavras daqueles que apenas a contam.

> Toda concepção histórica, até o momento, ou tem omitido completamente esta base real da história ou a tem considerado como algo secundário (MARX, ENGELS, 1845/1979, p. 57).

O perigo de uma história com uma única abordagem é sua cristalização na aparência das ideias hegemônicas da época. Livros de história estão recheados de ideologias que mostram apenas uma parte da verdade, pois consagram opiniões de poucos, influentes e poderosos, como história.

Dessa forma podem mostrar nada além que a "ilusão dessa época" (*op. cit*. 57), atrelados à estrutura social imposta hegemonicamente, tendo base e respaldo em mídias falaciosas, alienantes e impositivas.

São verdades falsamente criadas, uma falsa consciência da realidade, a consciência que nos foi permitida desenvolver. Nossas consciências foram sendo forjadas historicamente com base nestas falsas consciências. Foi esse falseamento da verdade que sedimentou a história dos Bandeirantes como heróis desbravadores que abriram caminhos para a criação de muitas cidades. Dos expropriadores da natureza e de populações indígenas dos nossos interiores, poluidores e invasores, para dizer pouco. Essa verdade não foi contada! Tivemos também a "gloriosa" revolução de 1964, quando nos foi oportunizada ótima educação, valorização da família, dos valores e bons costumes...ou será que não foi o golpe de 1964, trazendo uma concepção militarista que permitiu ingerência estadunidense no país, inclusive na educação, nos modelos familiares e de valores, época em que muitos da "massa revolucionária" que se organizou e se insurgiu contra a "produção da vida vigente" (*op. cit*., p. 57) foram torturados e mortos, verdade que foi obscurecida!

Temos sido forjados nessas "nuvens teóricas" e praticamos "esse divertimento científico de explicar" (p. 59) essas verdades que estão longe do chão da realidade.

> Seu objetivo é, portanto, escrever uma história do passado para fazer brilhar a glória de um personagem não histórico e de suas fantasias, e de acordo com isso não mencionar todos os acontecimentos históricos reais, inclusive as ingerências realmente históricas da política na

> história, e oferecer, em compensação, uma narração não baseada em estudos, mas em artifícios e tagarelices literárias [...] (MARX, ENGELS, 1845/1979, p. 61).

A história é feita de protagonismos e coadjuvantismos. E há também o papel daqueles que nem conseguem sair dos bastidores: a estrutura da sociedade não lhes permitiu produzir sua história. Pelo menos aos olhos daqueles que estão sob o jugo "da força espiritual dominante", pois que "as ideias das classes dominantes são, em cada época, as ideias dominantes". E tem mais: "[...] para alcançar os fins a que se propõe, apresenta seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, [...]" confere às suas ideias a forma de universalidade, "[...] como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas" (*op. cit*., p. 72).

O que se projeta como humano genérico numa sociedade neoliberal é uma confusão entre realidades concretas, verdades, e sofismas ditados pela lógica do mercado, resultando em uma ideologia, falsa consciência, como se esta correspondesse à realidade.

Mas...não estamos todos e todas nebulizados por estas ideologias que fazem de nós coadjuvantes na produção histórica e ainda defensores dos protagonistas? Estes são os heróis na história contada tantas vezes, que nós, mesmo produzindo a história não nos achamos dignos de reconhecimento.

O que cada um de nós é, singularmente, depende da articulação dialética das dimensões singular-particular-universal que nos constituem como ser humano.

> Podemos dizer que o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade. Assim, a importância da particularidade na análise de um fenômeno está no fato de que ela representa mediações que elucidam os mecanismos que intervém decisivamente no modo de ser da singularidade (Oliveira, 2005), isto é, permite compreender como se dá a concretização da universalidade na singularidade (PASQUALINI, MARTINS, 2015, p. 366).

A análise da realidade e da constituição do ser humano pela abordagem da ontologia social do ser permite superar concepções biologizantes e deterministas; dicotomias sobre a concepção do humano e sobre a concepção de pessoa com deficiência.

> É justamente o desprezo pela dimensão ontológica do real que faz com que determinadas teorias sociais não consigam ultrapassar a superfície aparente dos fenômenos societários, escapando-lhes a integralidade do seu ser social. Quando o fragmentário, o microcosmo

> e o fatual, que abundam na cotidianidade, não são vistos como produzidos pela reificação das relações sociais no capitalismo, instala-se a irrazão. O mediato foge à percepção da consciência, restando, exclusiva ou principalmente o imediato (EVANGELISTA, 2002, p. 35).

Ser uma pessoa com deficiência – concepção expressa pela Convenção da ONU de 2006, tornada emenda da nossa Constituição Federal/1988 em 2009, e, consubstanciada na Lei Brasileira de Inclusão em 2015 – está totalmente atrelada às mediações a que se tem acesso. Na tentativa de desescravizar do biologismo imperante na terminologia e nas significações sobre a pessoa com deficiência, essa concepção reafirma o quão determinada socialmente é a própria existência e a participação da pessoa com deficiência na sociedade em que vive. Para além do biológico, mas não o desconsiderando, o impedimento da participação da pessoa com deficiência na sociedade são as barreiras que a própria sociedade historicamente sedimentou. Neste cenário, a dimensão da particularidade é a que se afeta por barreiras sociais de várias ordens.

A estrutura social vigente foi, no mais das vezes, cunhada para desconsiderar estas barreiras, desconsiderar a participação das pessoas com deficiência, as tornando incapazes para a vida social e desconsiderando a possibilidade de elas próprias serem mediações importantes para o desenvolvimento do outro!

> *Eu acho que é um despreparo! Se a sociedade não está preparada, a escola não está preparada, também as pessoas que fizeram as leis!* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019)

Desse perverso processo decorre um dos preconceitos menos abordados dentre tantos, mas não menos cruel e degradante do ser: o capacitismo. A luta pela participação plena da pessoa com deficiência não é isolada de outras lutas pela erradicação de preconceitos que vêm estruturando nossa sociedade. Assim como discriminações advindas da cor, sexo, sexualidade, a exclusão da pessoa com deficiência traz uma forma de preconceito que nos estruturou numa base que valoriza as capacidades de produzir no modo capitalista de produção, as forças produtivas.

Se essas forças produtivas são mercadorias desvalorizadas, principalmente na roda viva da concepção neoliberal de mundo, por aí vamos constatando a dificuldade das pessoas detentoras dessa desvalorização de produzirem a transformação de suas próprias realidades.

> Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, ENGELS, 1848/2008, p. 87).

A hegemonia das ideias, das forças consideradas produtivas, do *modus operandi* de uma sociedade vai estruturando as formas de ser e as relações sociais e pessoais [48] . Vem reafirmando historicamente o capacitismo como uma forma naturalizada de analisarmos a participação da pessoa com deficiência nos espaços sociais.

Afinal:

> As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante (MARX, ENGELS, 1845/1979, p. 72).

Estas mediações hegemônicas apresentam “seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade” (p. 74), como se fossem universais! Nesta toada, a genericidade humana na sociedade neoliberal é uma distopia. Essa é a história da inclusão social precarizada de pessoas com deficiência que a ontologia do ser social nos revela, e que se repete de formas mais ou menos acirradas, a depender das mediações que as constituem. A própria sociedade não garante as mediações necessárias para que singularidades possam se constituir dos elementos elaborados pela humanidade, e, além disso culpabiliza os próprios sujeitos que não conseguem minimamente participar, ou que não atingem os resultados por ela prometidos!

10-CAPACITISMO ESTRUTURAL E ESTRUTURANTE: a tensão dialética da deficiência

10.1- CONSELHOS DE DIREITOS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Refletir sobre formas de participação da PcD na sua própria sociedade me remete a pensar na atuação de Conselhos em cada uma das esferas federadas. Conselhos de Direitos são órgãos de participação paritária com representantes da

[48] Lembrando que as relações sociais são todas aquelas mediadas pela mercadoria, que tem por base as relações de produção e, notadamente, as relações de exploração capitalista da força de trabalho assalariada e as relações pessoais são aquelas que não envolvem esta mediação (MARX, 1867/2008).

sociedade civil e do poder público que possibilitam a participação direta da população no controle social dos assuntos pertinentes a cada conselho. É importante ressalvar aqui, de início, que os Conselhos são muito vulneráveis a forças conservadoras, reacionárias, e a correntes que desejam sua inoperância, estagnação e desaparecimento. Isto se dá, em primeiro lugar pela composição paritária dos conselheiros: metade representando entidades da sociedade civil e metade representando departamentos da administração municipal. As barreiras podem acontecer, tanto por bloqueio da administração pública, como por interesses advindos das entidades que participam. A participação do poder público com a metade das cadeiras do Conselho facilita sua dominação sobre a pauta, pois facilmente conquistaria a maioria. Na atual conjuntura, vale não esquecer, com muita consternação e raiva, que a atuação dos conselhos municipais, estaduais e nacionais tem sido vítima atualmente de uma onda retrógrada que vem desmobilizando essas imprescindíveis fontes de participação, espaços para o desenvolvimento da conscientização crítica da população.

Tive o privilégio de ter sido presidente de um Conselho de Direitos Municipal, o das Pessoas com Deficiência, entre 2012 e 2016, uma época muito favorável à expansão e incentivos para criação e manutenção dessas iniciativas. Em 2015 tivemos nossa segunda Conferência Municipal, orientando as conferências que aconteceriam após, em nível estadual e nacional. No Brasil começamos a realizar conferências, sempre com temáticas de relevância no intuito de promover discussões para o encaminhamento de sugestões de ações estratégicas. A primeira, em 2006, teve como tema central a Acessibilidade, discussão especialmente importante para a época, pois aconteceu logo após a promulgação do Decreto 5296/2004 que versa exatamente sobre cada tipo de acessibilidade e estabelece prazos para que os governos façam as devidas implementações. Em 2008 foi o ano de ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU como emenda à Constituição brasileira, assim, este foi o tema da conferência daquele ano, junto à comemoração dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em 2012, com a Convenção já publicada como emenda à Constituição e depois como decreto, os debates das Conferências aconteceram acerca das perspectivas trazidas à luz desse documento.

A condução destes temas tem uma intencionalidade e vem na esteira de orientar discussões e disseminar a conscientização a respeito das formas de

participação das pessoas com deficiência na sociedade. Falar de acessibilidade é apontar falhas históricas da sociedade que cerceiam o acesso de muitos; é buscar estratégias para desenhos universais tanto em arquitetura, como em educação e nas atitudes; é pensar num devir que só vem da ação em coletividade. Trazer à tona os Direitos Humanos e em seguida sua relação com a Convenção da ONU nos revela a intencionalidade necessária de refletir sobre estratégias para a população com deficiência migrando do campo da assistência social para o campo dos direitos humanos, compreendendo este público como sujeito de direitos e não como objetos de políticas públicas.

O tema da Conferência Municipal de 2015 foi “Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: a transversalidade como radicalidade dos direitos humanos”. A conferência daquele ano trouxe luz a assuntos imbricados entre si, mas tratados historicamente de forma apartada. Assim, a transversalidade é apontada como requisito fundamental para concepção e gestão das políticas públicas e atuação dos movimentos, em especial os relacionados com os direitos humanos, no intento de vedar a fragmentação nas ações para a pessoa com deficiência. Entender sua multidimensionalidade é compreender que a situação da PcD se desdobra em ações de diversas áreas de políticas públicas, pois, a deficiência não é uma determinação isolada do sujeito. Junto à deficiência outras interseções possíveis, como raça, sexo, gênero e idade constituem sua unidade na diversidade. Classe social, embora não fizesse parte do documento norteador desta conferência, é um recorte fundante nessa interseção.

O processo de invisibilização é histórico e foi a parte do latifúndio que recebemos de um modelo médico da deficiência, tido e mantido estruturalmente como o “molde” para as pessoas com deficiência entendidas como grupo homogêneo. No outro extremo, processos de hipervisibilidade também contribuíram para generalizações equivocadas por “tipo de deficiência”, quando a limitação biológica sublima a própria existência da pessoa. Ambas são formas de apagamento do sujeito, fundadas superficialmente em conceitos pré-estabelecidos.

O modelo médico é o que os estudos sobre a deficiência apontam como a abordagem biologizante, que foca a deficiência como causa e justificativa para a não adequação social; que naturaliza essa condição, sendo que, em épocas extremistas, este modelo serviu de fonte de inspiração para posturas eugenistas e higienistas. Essas concepções medicalizantes do sujeito, da supremacia do laudo e da

incorporação da opinião médica por não médicos, notadamente professores, perduraram por muito tempo e perduram até hoje em muitos espaços. Povoam nosso imaginário sobre a pessoa com deficiência, nos afastando da materialidade e contribuindo equivocadamente, às vezes até pejorativamente, com o que entendemos ser essa pessoa, sua trajetória, suas determinações e sua deficiência. Esta concepção torna abjetas outras formas de ser no mundo, aviando a mesma recomendação na receita dada para cada uma dessas pessoas: não recomendadas à sociedade. Receita dada, ou melhor, recado dado!

> Parece até que pode pôr, tirar e colocar num padrão (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019).

Contando a história da atuação de conselhos e seus temas para realização de conferências tenho o objetivo de trazer uma outra dimensão da história da luta da PcD. Pelo temário e metodologias utilizadas podemos compreender a intenção da formação da conscientização crítica da população, movimento importante no caminho da emancipação humana. Precisa ser forte e continuada a contraposição ao modelo medicalizante, concepção que nos conforma em corpos ideais, em formatos esperados de ensino-aprendizagem, dentre outras formatações. Nesse caminho de formação da consciência humana, trazendo à tona a materialidade da deficiência na radicalidade dos direitos humanos, intenta-se caminhar para outras formas de ser, estar e participar da PcD na sociedade. Mostrar que é possível uma abordagem social, contida na Convenção da ONU, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), precedidas por tantas outras conquistas, deve fazer parte de nossa práxis. Neste caminho podemos rumar para uma abordagem social da deficiência, conhecida como modelo social, um modo que potencialmente é aberto à participação de todos e todas e todes. Uma sociedade que também não seria a do “País dos Cegos” (WELLS, 2014), em que os videntes são discriminados e considerados atrasados em uma sociedade organizada em torno da cegueira.

> Então, ao invés de uma perspectiva segregacionista e preconceituosa, como aquela presente nos modelos sobrenatural e médico, os grupos sociais que abraçam essa filosofia estariam adotando um modelo que pretende incluir e celebrar a singularidade de cada ser humano e que entende o corpo com impedimentos simplesmente como mais uma manifestação da diversidade humana (SILVA, 2019, p. 61).

E nesse devir, a compreensão sobre a deficiência caminha na direção de uma perspectiva biopsicossocial e multidimensional, entendida como uma das determinações humanas. Condição de cada ser que atravessa as questões de sexo, gênero, raça, ciclos de vida, orientação sexual, classe social, entre outras.

> *[...] eu acho que dei uma viajada, mas vou falar porque às vezes na minha viagem eu me organizo [...] falar do assunto que a gente estava conversando muito uns há uns dias aí. Porque ainda está se discutindo muito, sobre a questão racial. Lá na época da escravidão, o negro não era visto como pessoa, né? Ele era visto como um cara, que só servia para trabalhar e foi se construindo uma conhecimento maior sobre a cultura africana tal e isso está mudando...* (Pré-Indicadores, EOL2-20/07/2020)

A importância de enfatizar a interseccionalidade dessas lutas é justamente organizar essa concepção de que são lutas diferentes, têm e tiveram historicamente suas especificidades e também suas convergências, mas, mesmo com diferenças e convergências, estão todas no mesmo ringue neoliberal. Cada uma tem suas reivindicações próprias, lutas adjacentes ao principal embate da noite: oprimidos versus opressores, um oferecimento do nosso patrocinador neoliberal capitalista do show de todas as noites! Com essa figura de linguagem quero apenas deixar claro que nos apartamos de concepções “pós-qualquer coisa” que possam nos afastar da consciência de que nossas lutas são específicas, mas também e principalmente são estruturais e estruturantes da nossa realidade. É o irracionalismo, que, segundo nos chama a atenção Evangelista (2002, p. 25), “[...] pode ser caracterizado, resumidamente pela ‘desreferencialização do real’, pela ‘dessubstancialização do sujeito’ e pelo ‘descentramento da política’”.

Assim, continua:

> O sujeito histórico perde, igualmente, qualquer substrato ontológico [...]. A “politização do social” resulta na fragmentação do sujeito e no aparecimento de uma pluralidade de “novos” sujeitos sociais, que estão embasados pelas diferentes “matrizes discursivas” existentes numa sociedade (EVANGELISTA, 2002, p. 25).

A concepção materialista histórico-dialética nos afasta deste “caráter fragmentário, que impede qualquer possibilidade de síntese ou totalização, que apreenda o real” (EVANGELISTA, 2002, p. 31); nos traz com a historicidade, a possibilidade de compreensão histórica do desenvolvimento da humanidade, cujas partes que a compõem relacionam-se dialeticamente na totalidade. Esta concepção

também nos afirma a abordagem ontológica para cada uma dessas lutas, apreendendo suas diferentes e múltiplas mediações, o que as faz únicas, mas, sempre, articuladas e relacionadas numa universalidade que as abarca.

Diniz (2007) compartilha desta necessária interseção para o fortalecimento das lutas, quando nos conta da imprescindível contribuição da luta feminista na luta da pessoa com deficiência.

> Elas levantaram a bandeira da subjetividade do corpo lesado, discutiram o significado da transcendência do corpo por meio da experiência da dor, e assim forçaram uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado (DINIZ, 2007, p. 60-61).

As feministas agregaram à discussão do modelo social da deficiência a participação da mãe-companheira-cuidadora, parte inseparável na busca por autonomia. Alertaram para a falta de representatividade de outros tipos de limitação, pois o que se tinha era a representação de apenas uma única abordagem, a dos que deram início ao movimento: homens brancos e cadeirantes. Muitas reivindicações foram ficando fora da pauta diante de um recorte tendenciosamente patriarcal e elitista. No entanto, dialeticamente falando, não podemos desprezar este caminho percorrido, mas sim, considerá-lo como parte do processo de transformação! Com essa explicação histórica entendemos o motivo da representação que perdura até os dias de hoje em placas de trânsito, de vagas de estacionamento, de banheiros adaptados, representação que se limita a homens e a cadeirantes.

Essas interseções precisam ser continuadamente explicadas dentro de cada segmento. Na época da conferência municipal, em 2015, vivi essa necessidade na pele: nas reuniões de pré-conferência para instrução dos participantes, todos membros e colaboradores do conselho e em sua maioria pessoas com alguma deficiência, presenciei momentos de discriminação contra “sapatonas” e “bichinhas”. Ouvia risinhos e comentários inadequados quando tentava explicar sobre diferentes orientações sexuais. Alguns não compreendiam a imbricação da negritude com a deficiência, creditando primazia apenas a esta última. Como se as diferenças fossem concorrentes!

> *A gente cresce ouvindo, a gente cresce ouvindo a família falar, a gente aprende assim, que é preto mas é legal, a gente ouve essas coisas, e por que não dizer que a gente está desconstruindo...É a mesma coisa, assim, há pouco tempo atrás eu falava, mas que mãe vagabunda,*

> *nem aparece na escola, mas nem para pensar que a mulher tá toda com peso de casa sobre ela [...]* (Pré-Indicadores, EOL5-17/08/2020).

Precisamos muito do fortalecimento crítico e continuado na formação de consciências, vedando preconcepções idealistas sobre diferentes realidades. Somente dessa forma combate-se a manifestação de preconceitos que se desdobram em cruéis formas de discriminação, invariavelmente decorrentes de algo inerente à pessoa. Racismo, sexismo, LGBTfobia, xenofobia... E no caso específico da pessoa com deficiência, o capacitismo é a forma de a atingir pelo o que a sociedade considera que lhe falta, desvalorizando o que ela é ou pode vir a ser.

Deficiência não é doença! Partimos dessa afirmação clássica, mas muitas vezes pouco explorada, para discutirmos sobre capacitismo. Mais uma vez a terminologia nos traz também mais um pouco de outras dimensões de análise da PcD. A deficiência sempre está associada à doença, muito por culpa do modelo médico que habita nosso pensamento. Falsas noções de realidade nos trazem essa associação, além do caráter pejorativo que é ter uma doença, essa associação também traz falsas esperanças de cura. Se é uma doença, tem remédio; para todo mal há uma cura! Se os corpos, a fala, a visão ou a compreensão da pessoa estão quebrados, deve haver uma forma de serem consertados. O paradigma medicalizante nos leva a essas associações, nos leva a conceber deficiência de forma positivista, dicotomizante, do tipo causa e efeito. A compartimentalização do saber em todas as áreas do conhecimento humano como uma forma de organização nos tornou limitados. Fomos nos acomodando em modos formais de compreender a totalidade, realizamos explicações do menos para o mais complexo, fragmentamos o conhecimento e não sabemos remontar esse quebra-cabeças, esquecemos as relações que existem entre as partes do todo!

10.2 – CONTRIBUIÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA POR DIREITOS

A pessoa com deficiência é avaliada como pessoa a partir do olhar incapacitante da deficiência. No corpo reside a expectativa da normalização, imposição feita pelo fenômeno da corponormatividade. Um corpo que deve se locomover, se comunicar, raciocinar, produzir e se desenvolver dentro dos padrões socialmente valorizados, e, quando não o faz, as formas sociais de punição diretas ou indiretas são muitas. Assim como falamos em heteronormatividade, também há a

imposição ao corpo, que deve ser apto para as atividades ditadas pela sociedade. Esta “aptidão” corporal é uma exigência presente em corpos homossexuais, transgêneros, lésbicos. Esteve e está presente em corpos negros e em corpos femininos.

> Como ocorre com o conceito de gênero, configurando-se em uma convenção histórica e cultural, também a constituição da heterossexualidade apresenta-se como uma categoria mutável. [...] historicamente ocorreu a “invenção da heterossexualidade”, produzindo uma matriz excludente que necessita da produção simultânea de sujeitos abjetos. Por abjetos entendo os sujeitos cujos corpos não se enquadram nos padrões sociais vigentes. Para Butler (2003), o “anormal” é visto como o “exterior constitutivo” do sujeito “normal” e designa justamente as zonas abjetas da vida social (MELLO, 2014, p. 51).

Para falar destes corpos “com defeito” Mello (2014; 2016) nos fala sobre a teoria *crip*, fazendo alusão à já conhecida teoria *queer*. Enquanto esta atenta-se às questões da imposição heteronormativa, a primeira, usando a palavra *crip*, cuja tradução é aleijado, traz luz a tentativas de normalização do corpo, “revelando a zona de abjeção reservada às pessoas com deficiência no Brasil” (MELLO, 2016, p. 3266).

Falávamos anteriormente sobre conferências de Conselhos e das importantes discussões ali propostas. O termo capacitismo também surge de uma Conferência, a II Conferência de Políticas Públicas para população LGBT no ano de 2011. Nas diretrizes aprovadas na plenária final, eis que:

> Diretriz 4 - Inclusão, nas Conferências Nacionais, Regionais, Estaduais, Municipais e Distrital, de um eixo que trate do enfrentamento do racismo, sexismo, machismo, capacitismo (preconceito contra pessoas com deficiência), lesbofobia, transfobia, bifobia, homofobia e intolerância religiosa nas suas realizações e nos respectivos planos (BRASIL, 2011, p. 114).

Capacitismo está junto às outras lutas e nas discussões sobre políticas públicas para população LGBT (hoje LGBTQI+)! Não podemos mesmo separar as lutas, enfatizo agora e sempre a importância de todas as lutas na luta de classes contra a opressão e as contribuições de cada um destes movimentos para a luta das pessoas com deficiência. As experiências e os conhecimentos adquiridos, exemplos, termos, teorias desenvolvidas, estratégias de luta são exemplos importantes dessa práxis e que devem ser compartilhados e aproveitados.

Do movimento negro gosto de poder utilizar do conceito de lugar de fala (RIBEIRO, 2017), como uma discussão sobre o lugar social de grupos silenciados, subalternizados, alijados de seu lugar na sociedade. Trazer à tona a fala advinda de diferentes lugares sociais não significa unicamente dar voz a pessoas desses lugares, mas contribuir com a difusão dessas experiências, mostrar a existência e força desses segmentos da população que tiveram sua atuação desvalorizada historicamente. Neste caminho, para incluir nas pautas políticas as diferentes falas, é essencial que se fale sobre a condição da branquitude, condição que se sobressaiu e que sempre teve seu lugar de fala garantido porque sua existência se deu em detrimento e apagamento de outras existências. Falar de branquitude é falar de estrutura social, é trazer à baila os reconhecimentos destes privilégios, assim como a resistência no se reconhecer como representante desses lugares de privilégio. Esse assunto me fez pensar no quão pouco pesquisamos sobre o reconhecimento deste lugar hegemônico de pessoas sem deficiência, da necessidade de estudarmos, por exemplo, as crianças sem deficiência ou trabalhadores sem deficiência que passaram a compartilhar seus espaços escolares, suas vagas de emprego com este outro “diferente do normal” e as ressignificações engendradas a partir daí.

Termos novos são criados pelo caminho: ouvi pela primeira vez há pouco tempo sobre colorismo – de como as gradações de cores da pele fazem a diferença na experiência de segregação do negro. Mais recentemente aprendi um termo que diz respeito a essa gradação em relação à deficiência: passabilidade. A capacidade da deficiência passar despercebida socialmente repercute diretamente na aceitação dessa pessoa. Nesse ponto também o capacitismo nivela as pessoas que têm uma deficiência menos ou mais incapacitante!

> "Defeitos" não aparentes como gaguice, daltonismo, hemofilia, esterilidade, mastectomia, colostomia, AIDS, enfim aqueles que permitem o que Goffman (1982, p. 16) chama de "manipulação da informação", que não incluem a princípio, de modo geral, uma pessoa na categoria dos deficientes. Os próprios deficientes, além disso, constroem uma espécie de "gradação" dos defeitos que colocam alguns com relação de superioridade/inferioridade com referência a outros. O principal critério desta classificação parece ser o quão próximo ele está (ou consegue parecer) da normalidade. Quem consegue passar por "normal" ou tem deficiências ocultáveis ocupa, em geral os "melhores lugares" na classificação. Essa categorização é reforçada pelos familiares e demais pessoas com quem o deficiente convive. Durante a pesquisa de campo, a mãe de Rogério, um menino surdo declarou-se resignada, pois para ela a surdez constituía um mal menor. "E se ele fosse cego? Ou paralítico? Isso não vai ser problema

> pra gente". O mesmo pensa a mãe de um adolescente surdo: "Fui visitar uma escola de crianças retardadas e saí aliviada" (AMARAL; COELHO, 2003, n.p, *apud* DUTRA, 2020, p. 59).

Nesse mesmo caminho, já citamos a contribuição da luta dos movimentos LGBTQI+, quando relacionamos aqui a questão impositiva da heterossexualidade, – heteronormatividade. Também a corponormatividade, com a exigência do corpo perfeito. “Os dois campos têm como premissa, respectivamente, a ideia de que as categorias binárias heterossexualidade/homossexualidade e capacidade/deficiência são históricas e socialmente construídas” (MELLO, 2016, p. 3266).

A interseção destas diferenças alicerça nossa sociedade, que se estrutura econômica e politicamente na subalternização destes segmentos e vem criando e recriando mecanismos históricos de segregação. É nosso dever e devir compreender e utilizar dessa interseção como instrumento crítico necessário que possibilite constituirmos diferentes histórias acerca destas diferenças.

10.3 – A ORIGEM DO TERMO CAPACITISMO

Para os mecanismos de discriminação de raça, sexo e misoginia temos nomes. Sobre o termo que se refere à opressão às pessoas com deficiência, Mello (2016) nos traz:

> Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa. Nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno. Como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? Como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais? (p. 3267).

A origem do termo vem da língua inglesa – *able-bodied* - ou seja, corpo capaz, apto. Um corpo “normal”, livre de deficiências. Advinda desta raiz estrangeira, daí vem a “categoria capacitismo, materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (MELLO, 2016, p.3266).

Capacitismo está atrelado à participação humana, à produção e reprodução de formas de ser e estar no mundo. Diz sobre participações efetivas e participações

alijadas, sobre práxis, sobre a produção do complexo dialético teoria-prática-ação-reflexão-crítica, pressupondo um lugar que exista socialmente!

> A desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social (DINIZ, 2007, p. 74).

A reflexão sobre participação e produção humana passa pela discussão das relações sociais, ou seja, aquelas mediadas pela unidade de análise utilizada por Marx, a mercadoria, para compreender estas relações no mundo capitalista do trabalho. Para caminharmos nestas reflexões, importante explicar: força de trabalho não é o equivalente a trabalho e também não é uma força física, ferramenta, mecanismo para realizar trabalho. Força de trabalho é o potencial que o trabalhador tem para realizar um determinado tipo de trabalho que o capitalista compra dele para posteriormente poder extrair o mais valor da produção realizada por este trabalhador.

> E o possuidor de dinheiro encontra no mercado essa mercadoria especial: é a capacidade de trabalho ou a força de trabalho.
> Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie (MARX, 1867/2008, p. 197).

Capacidade de produção é a própria força de produção de cada trabalhador e trabalhadora. A diferenciação na valoração de diferentes capacidades traduz-se em diferentes formas de exploração da força de trabalho. E a verdade existente nessa lógica neoliberal tem a meritocracia como um dos seus pilares de sustentação.

Assim, a explicação rasa da relação direta das diferenças salariais com os diferentes desempenhos individuais é uma lógica fácil de se explicar, mas muito difícil de entender!

10.4- O ARDIL DA NATURALIZAÇÃO

> Por este prisma, a desigualdade vista nos números tem fundamento moral e jurídico, já que o mérito expresso na eficiência e na produtividade dos indivíduos torna natural a desigualdade (ALMEIDA, 2018, p.122).

Ter uma deficiência é algo natural da pessoa; temos que tornar natural ter pessoas com deficiência nas ruas e nas escolas; essa pessoa é muito esforçada, conseguiu um emprego... São frases comuns de se escutar a respeito da participação social da PcD. Se há uma coisa que podemos chamar de natural quando falamos da deficiência é a própria existência biológica da deficiência. Mesmo assim pode ser questionável, a depender do que pode ter causado a deficiência. A partir do nascimento biológico desta pessoa, nada mais é natural. Seu desenvolvimento físico e intelectual, sua educação, a constituição de sua subjetividade: sua humanização. Nada disso acontecerá naturalmente. Numa sociedade estruturalmente não habituada a ter pessoas "menos capacitadas" ocupando espaços produtivos – ou mesmo de lazer, saúde, educação... – é comum naturalizar essa situação da não participação. Se na sociedade não existe a representatividade, ou seja, não existem pessoas com deficiência representadas nos espaços produtivos, aceita-se esse fato como *natural* e correto. E quando nos deparamos com alguma PcD em algum cargo importante ou cursando faculdades, mestrados ou doutorados não raros nos surpreendemos. Causa-nos estranheza, como se fosse algo errado! Aí nos confortamos e achamos uma gracinha essa pessoa estar onde está e ficamos nos perguntando quem foi a "boa alma que a ajudou". Ou a elogiamos e dizemos que seu esforço valeu a pena! Naturalizamos o fato de não termos recursos de acessibilidade em todos os âmbitos da sociedade, porque sempre foi assim. E achamos "*natural"*, com a obrigatoriedade da inclusão escolar, a criança com deficiência poder estar na escola desde cedo.

> *[...] quando eu falo do naturalizar [...] quis dizer nesse sentido. Todo mundo ali, sabia o que fazer quando o aluno tinha convulsão, ficou natural...* (Pré-Indicadores, EOL1-06/07/2020)

Acho que não sabemos mesmo usar essa palavra! Nada é natural! Todas as nossas ações na materialidade são mediadas, o desenvolvimento humano é mediado e não natural, acontece com intenção e na tensão dialética do drama das relações.

Vigotski em seu Manuscrito de 1929 (Vigotski, 2000) explicando sobre a constituição social do humano, fala em drama social, pois as funções superiores:

> [...] não são estruturas naturais, mas construções; [...] o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores [...] é social do tipo interação [...]. Mais plenamente elas podem ser desenvolvidas na forma de *drama* (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

Naturalizar é uma das ferramentas de manutenção e justificação do capacitismo. Ser *natural* e fazer parte da estrutura social é argumento irrefutável. Daí ser "*natural"* (com muitas aspas!) o capacitismo constituir nossas subjetividades. Tomo a explicação de Sílvio Almeida sobre a naturalização no racismo, acreditando que o capacitismo passa pelo mesmo processo:

> [...] o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e os afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais (ALMEIDA, 2018, p. 49).

Pessoas com deficiência já nascem com uma marca, sinalizando sua diferença. Às vezes mais aparente, às vezes menos, mas sempre é um estigma, usado para conferir status inferiorizante a quem o possui. Do contato relacional com o outro, a PcD pode ser aquela já "desacreditada" ou potencialmente desacreditada, "desacreditável":

> Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? (GOFFMAN, 1988, p. 14)

O capacitismo se alimenta e se beneficia dessa angustiante dúvida, deixando claro que a culpa da possível não aceitação da pessoa é exclusivamente dela mesma. As instituições onde a pessoa circula estão sob a batuta das práticas sociais fundadas no alicerce do capacitismo.

> *[...] eu acho que isso é um trunfo que a gente tem lá na escola muito importante, de não deixar naturalizar essa falta de oportunidade das crianças, dentro da nossa naturalidade, a gente consegue driblar muita coisa, porque a gente problematiza* (Pré-Indicadores, EOL1-06/07/2020).

10.5- INTERSECCIONALIDADE E ESTRUTURA SOCIAL

A consciência crítica de que fazemos parte, de que somos produto e reprodutores dessa estrutura pode nos tirar da zona de conforto da aceitação tácita de situações de discriminação e preconceito. Dessa forma pode nos colocar na zona de confronto pela busca por transformações institucionais, pois "nos considerar parte dessa estrutura não nos exime de agir" (ALMEIDA, 2018, p. 40).

> A estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classe, raciais, sexuais, etc – o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito (ALMEIDA, 2018, p.36-37).

Diversos conflitos acontecem no cotidiano, e juntamente aos “de classe, raciais, sexuais” devem ser também apontados nesse movimento tensionado os relativos à pessoa com deficiência: de classe, raciais, sexuais, capacitistas. A conscientização da existência da interseção estrutural dessas diferenças contribui com a superação de atitudes naturalizantes e invisibilizadoras do fenômeno, assim como com a superação de denuncismos inócuos.

O corpo como repositório das diferenças, consideradas hierarquicamente desiguais é o que faz as pessoas passarem por processos classificatórios. São marcadores sociais importantes, isto é, socialmente têm uma gradação, impondo julgamentos ou pré-julgamentos de diversas ordens, cerceando por estes motivos vis a participação social plena da pessoa. Os estudos desenvolvidos sobre a interseccionalidade têm nos permitido abordar estas marcas de forma articulada. Entender a interseção entre diferenças como ser mulher + ser negra + ter uma deficiência, relaciona-se com a práxis opressora capitalista diversamente, por exemplo, de ser homem + ser branco + ter uma deficiência. Estes marcadores de lugares sociais referem-se a relações de poder que sedimentam desigualdades que vão se estruturando por todos os âmbitos da sociedade, em suas instituições, organizações sociais: em sua estrutura!

> *E entra a questão religiosa, política, econômica, tudo misturado, e tudo recai sobre o pobre, o negro, o deficiente, transsexual, sobre todas as diferenças!... Porque a gente não sabe, não conhece todas as diferenças e às vezes não se interessa* (Pré-Indicadores, EOL1-06/07/2020).

A interseção destas diferenças potencializam-se entre si e as existências são profundamente marcadas a depender de mais uma diferença, a de classe social. Este imbricamento das diferenças é profundamente determinado pela opressão capitalista, colonialista, patriarcalista que nos cerca, que sobrevive devido ao gigantesco mecanismo de reforçamento destas hegemonias. Movimentos de direitos de diferentes segmentos têm reconhecido a deficiência como mediação importante, estrutural e estruturante da sociedade, e, portanto, vem sendo acoplada a todas as lutas. Carla Akotirene, militante antirracista e feminista, em seus estudos sobre

interseccionalidade, intencionalmente explicita a articulação entre capacitismo e racismo:

> Sendo assim, não apenas o racismo precisa ser encarado como um problema das feministas brancas, também o capacitismo é problema das feministas negras, a cada vez que ignoramos as mulheres negras que vivem a condição da marca física ou gerada pelos trânsitos das opressões modernas coloniais: sofrendo o racismo por serem deficientes. Portanto, na heterogeneidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimento, visto como todo sofrimento estar interceptado pelas estruturas (AKOTIRENE, 2020, pp. 45-46).

Àqueles e àquelas que discursam sobre a importância de se usar como categoria e como determinação essencial a tríade classe-raça-sexo, é fundamental, para que suas análises tenham a amplitude que explique os fenômenos em sua totalidade, que seja incluída a importante marca da deficiência. Segundo o Relatório Mundial da Deficiência (2012) uma em cada sete pessoas da população possui alguma limitação de ordem física, motora, intelectual, visual ou auditiva! Um número expressivo, no entanto, sua não participação histórica, juntamente a outras formas diferentes de não participação, forjou nossa sociedade nos moldes que vivemos hoje.

Nesse momento de reflexões coletivas é nosso dever considerar a deficiência e seu não lugar no fazimento da história humana como uma mediação importante para a compreensão do desenvolvimento da humanidade, pois, a desconsideração histórica da sua existência formatou nosso estilo de vida corponormativo. Prova cabal desta defesa, senhoras e senhores, é a falta de acessibilidade em sua acepção ampla, que nos estrutura em nossa atitudes e em nossa produção humana. Que nos estrutura em lugares sociais confortáveis e acessíveis para poucas pessoas. Falar de classe, raça e sexo e não mencionar a deficiência é corroborar com silenciamentos e apagamentos.

Construímos nossas cidades, transportes, comunicação... E nossa educação? A não deficiência, a concepção homogeneizadora e higienizadora da instituição escola inaugurou nossa pedagogia e sedimentou estudos específicos e mais avançados como inacessíveis a estes que não o mereceram. Desta forma, a concepção capacitista da escola foi a estratégia neoliberal de manter esta estrutura elitista e meritocrática.

Por este motivo, a questão da deficiência e as formas de discriminação relacionadas a ela nunca foram do âmbito individual. Não é apenas uma questão de

cada pessoa ter ou não ter consciência sobre o capacitismo. É uma luta maior, que tem a ver com as bases, a estrutura social historicamente constituída.

> *[...] E aí é complicado, como que você vai trazer uma referência para essa mãe, que não se envolve... e pros coleguinhas fica até cômodo não se envolverem, não ficar perto da coleguinha que é fedida, que bate... A irmã dela é minha aluna e também tem alguns muitos problemas, porém mais leves. Mas eu já consegui trazê-la mais próxima da sala. Mas a gente esbarra numa coisa muito forte, que é a rejeição da sociedade!* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019)

E, como dificultador desta luta, o neoliberalismo se apropria do termo capacitismo (assim como o faz com tantos outros!) e transforma a lógica do combate a este preconceito em algo individualista, subjetivista, diverso do que deve ser.

10.6- A INTERDEPENDÊNCIA NECESSÁRIA

Podemos dizer até aqui que esta forma de apreender a deficiência na realidade, por intermédio do capacitismo, é uma expressão fragmentária de análise do ser humano. Expressão intencional que cumpre com a agenda neoliberal de colocar cada mercadoria em seu lugar de maior ou menor destaque na estante do mercado de acordo com o valor atribuído a ela. Vem reafirmar uma lógica culpabilizante do sujeito, eximindo a sociedade do seu papel na garantia da acessibilidade. Nesse fio condutor da lógica neoliberal, a ação anticapacitista restringe-se a ações isoladas advindas do próprio sujeito que foi a vítima do preconceito. Consegue transformar a luta anticapacitista no próprio capacitismo! Isso é possível quando incute nas mentes destes sujeitos que eles por si só têm a capacidade de sair das situações de discriminação. Hipervaloriza, expõe midiaticamente grandes façanhas realizadas pela pessoa com deficiência, enaltece e põe em pedestais os que passaram no vestibular, os que estão trabalhando, os que se arriscam nos transportes públicos todos os dias, e por aí vai!! Entra-se no beco sem saída do heroísmo! Do coitadinho que passa a ser herói, independente, autônomo, dono de si!

Lógica perversa e reversa que usa de outro fundamento - igualmente conspurcado – o da busca pela autonomia e independência da pessoa com deficiência!!! Não raro nos pegamos discursando lindamente sobre a importância de implementar estratégias de autonomia da pessoa com deficiência, muitas vezes forjando uma ideia (idealista) de que ela pode fazer sozinha, de que ela consegue por si só. Não podemos ser idealistas e nem maniqueístas, por isso vamos deixar claro: a

luta por total independência, por total autonomia, nos coloca novamente onde o capacitismo quer. Tira os outros desta relação anticapacitista, concentrando apenas na ação do próprio sujeito que sofre a discriminação.

> *[...] os pais, eles não sabem muito o que fazer e eles veem na escola, um porto seguro [...]* (Pré-Indicadores, EOL1-06/07/2020).

Lembremos novamente sobre a atuação do movimento feminista na segunda fase do modelo social da deficiência, quando precisamente elas trouxeram a relação da interdependência, como a concepção necessária para não cairmos em armadilhas pseudo anticapacitistas que endeusam ações individualistas. Mais do que nunca precisamos resgatar este princípio e repensar ações que podem ter boas intenções, mas estão contaminadas por uma falsa consciência da realidade.

Sabedores da constituição da estrutura de nossa realidade, a pergunta que temos que nos fazer é: temos forças para mover esta estrutura? Pois, assim como estampada na famosa frase de Martin Luther King, “quem aceita o mal sem protestar, coopera com ele”:

> Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade (ALMEIDA, 2018, p. 37).

Assim como no racismo, no capacitismo essa é uma situação recorrente. Muito fácil dizer estar aberto à inclusão do aluno com deficiência, mas institucionalmente praticar inequidades, não elaborar estratégias de acessibilidade. Essa atitude assenta-se na forte estrutura que lhe dá respaldo, considerando essa espera por recursos adaptados – mais uma vez – “*natural*”.

> *A gente tem na lei, direitos iguais, acesso igual.... Tem na lei, mas ainda não tem a conscientização crítica. Como sociedade, coletivo, estruturalmente, a gente acha normal que poucas pessoas consigam. E pior ainda quando é PcD. Daí são várias as justificativas!* (Pré-Indicadores, EOL1-06/07/2020)

No momento da escrita deste texto, datado, marcado pelo atravessamento desta crise pandêmica em nossas vidas, chega ao meu conhecimento uma carta de repúdio da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) a respeito de um parecer do CNE (Conselho Nacional de Educação) sobre orientações para um possível retorno às aulas (BRASIL, 2020).

Essa situação em breve será passado, mas acredito ser fundamental registrá-la tal como ela aconteceu neste momento da pandemia para que seja marcada historicamente mais uma ação autoritária, arbitrária e de caráter capacitista do poder público, evidenciando de forma explícita o quão estrutural é o capacitismo.

Um ponto específico do parecer sobre os alunos com deficiência, ponto destacado neste repúdio, me fez refletir sobre a naturalização do capacitismo. Tem todo meu apoio esta carta da ANPED, no sentido de que hoje, meados de julho de 2020, não temos a mínima condição de confirmar a volta às aulas presenciais. Escolas sem condições de higiene, sem orientações práticas, sem equipamentos de prevenção, salas lotadas, falta de funcionários, para dizer o básico. E também a forma não presencial tem dado provas da sua inoperância como ferramenta inacessível escancarando que a educação nessa modalidade tem apenas alcançado uma minoria privilegiada. Diante destas duas opções não temos nenhuma alternativa plausível para nossa realidade.

> Diversos estudos divulgados no âmbito da Anped têm apontado que é impossível garantir as condições apropriadas de ensino para retorno às aulas presenciais em tempos não só de pandemia, mas devido ao sucateamento da educação pública, produzido especialmente pelo atual governo. Assim, consideramos que o debate pedagógico vai para além do que está previsto no referido Parecer. O discurso que atravessa o caráter da qualidade do privado em desmerecimento do público, além de reforçar o ensino remoto, desconsidera aqueles que não têm acesso e condições de caminhar pelo solo arenoso que ainda é, no Brasil, o do meio digital. Permanece ainda o fundamento negacionista no documento, como se fosse possível replanejar a educação de modo que qualquer prejuízo vivido durante a pandemia seja superado (ANPED, 2020).

A orientação específica deste parecer do CNE sobre a presença das crianças com deficiência na escola no retorno às aulas, admitindo que voltaremos ainda em meio à pandemia, ou pelo menos ainda com muito resquício dela, e, talvez sem vacina, é que estas não voltem! A escola decidirá, mas em muitos casos sabemos qual será a decisão. Além deste cuidado excessivo ser nada mais que um disfarce para camuflar a exclusão e o capacitismo, pois a situação de periculosidade é geral, acredito que com isso a porta de saída da escola para o estudante com deficiência se abre. E esse não seria o discurso perfeito para justificar um retorno a um local mais salubre e seguro para a PcD? E que lugar maravilhoso seria esse? A instituição especializada neste momento parece ser o caminho *natural*: para uns, porque

fetichizados por essa falsa noção da realidade e, para outros, porque são mal-intencionados e oportunistas “covidianos”.

> O documento fere os princípios constitucionais e tratados internacionais, e desrespeita o que dispõe a Lei Brasileira de Inclusão. Consideramos que esse documento revela aspectos presentes no texto da nova política nacional de educação que, oportunamente, mesmo antes de ser publicada, quer inserir suas propostas fundamentadas em uma modelo médico de deficiência e de exclusão social (ANPED, 2020).

Não somos neutros nesta luta, e nosso posicionamento é crítico, dialético, histórico. A realidade tem sempre nos dado todas as evidências e o fortalecimento para este posicionamento ativo e militante. Por isso, não basta ser a favor da inclusão, temos que ser anticapacitistas!

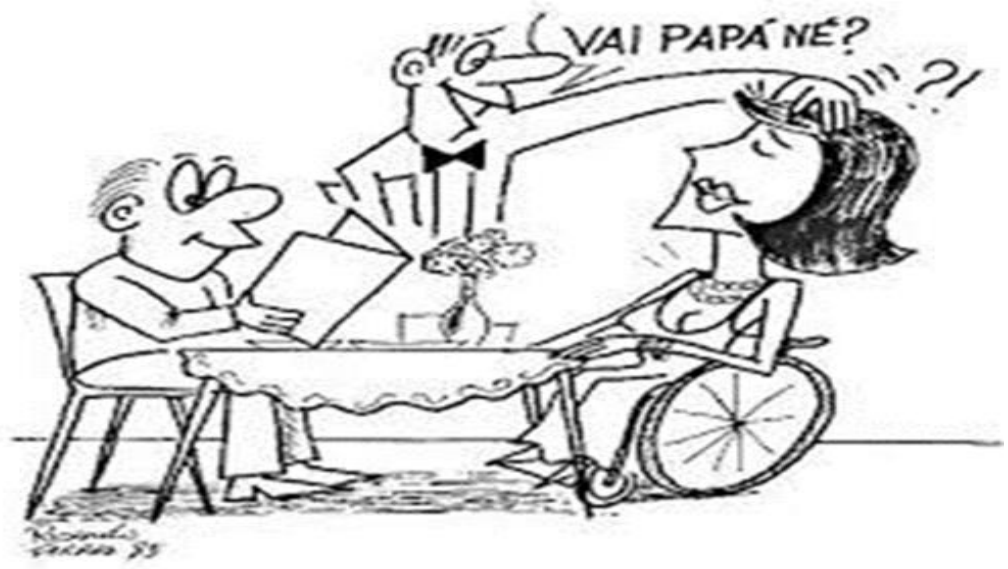

Figura 2: Cartum sobre capacitismo (FERRAZ, Ricardo. Fonte: https://www.cadetudo.com.br/ricardoferraz/cartuns.html)

#PraTodosVerem: O cartum acima retrata a seguinte cena: numa mesa de restaurante um casal cuja esposa é cadeirante é atendido por um garçom que a trata como criança: ele dá o cardápio apenas ao marido e fala para esposa “Vai papá, né?”, enquanto passa a mão em sua cabeça.)

11- APREENDENDO OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: nossa unidade de análise

Palavras e suas significações é o que buscamos apreender nas falas dos participantes de nossas pesquisas. Saber o que há por trás das palavras é a incessante busca pela essência dos fenômenos que estudamos. Assim como Marx (1867/2008) nos diz que temos que ir para além do que a aparência nos permite conhecer da realidade, Vigotski (1934/2001) nos diz que precisamos conhecer a "outra face da lua" (p.9).

Sempre buscando quebrar idealismos e dicotomias fundadas em pré-suposições biológicas e mecanicistas tão fortemente presentes na lógica formal que analisa a realidade encaixotando-a em verdades postas, Vigotski revoluciona os estudos sobre a função da palavra, cujo significado realiza a mediação entre o fenômeno do pensamento e da expressão da palavra e das relações entre seres humanos e destes com o mundo. Entender as relações dialéticas entre o pensamento e a palavra e a continuada produção de sentidos e significados na constituição social da palavra representou um salto qualitativo de uma vida, infelizmente breve, de estudos sobre o psiquismo e o desenvolvimento humano que Vigotski empreendeu.

Em nossas análises, sendo acadêmicas ou não, devemos estar atentos às palavras e buscar criticamente o que há do outro lado delas. Por isso reitero, junto a Vigotski, a importância de enaltecermos os pares dialéticos pensamento-palavra e sentido-significado**.**

> Se quisermos apreender o humano e seu processo de constituição, temos de compreender esse processo de relação do humano com o mundo fundamentado nas atividades transformadoras e mediado pela linguagem. O processo é, como afirma Vigotski, de "colossal revolução", representada pela reorganização do pensamento que se dá pelo desenvolvimento da linguagem (AGUIAR, LIEBESNY, MARCHESAN, SANCHEZ, 2009, p. 57).
>
> *Isso, um processo...aí ele aprendeu... foi isso que eu quis dizer em relação a maturação [...]* (Pré-Indicadores, EOL2-20/07/2020).

A categoria pensamento-palavra se viabiliza no continuado movimento de subjetivação-objetivação que acontece na comunicação humana, possibilitado pela mediação da palavra com significado. O significado da palavra é criado socialmente dessa necessidade de se comunicar, então ele mantém-se numa estabilidade e identidade entre os que o utilizam, permitindo o entendimento, a comunicação.

> Tentaremos explicar brevemente a revolução colossal que ocorre na criança quando ela vai pensar com a ajuda da linguagem. Podemos compará-la com a revolução que ocorre quando o homem usa ferramentas pela primeira vez (VYGOTSKY, 1931, p. 195)[49]

Para apreendermos a interação dialética existente entre pensamento e palavra necessária se faz a investigação dos caminhos pelos quais o pensamento passou até que se realize na palavra. O pensamento é dinâmico, movimento constante de relações entre as informações subjetivadas, fluxo contínuo de informações, muitas vezes desordenadas e efêmeras. "Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem [...] que descarrega uma chuva de palavras" (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 478).

A fala, constituída pela unidade pensamento-palavra, já mostra aí sua complexidade. Composta por uma dimensão interior e uma exterior, que obedecem a ritos diferenciados, pensamento-palavra formam uma unidade dialética, compreendendo desta forma que a existência de um está vinculada à existência do outro. Tanto que Vigotski afirma que "palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta" (p. 484).

Mas, é importante frisar que palavras nunca serão o reflexo ou cópia do pensamento. "No nosso pensamento sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto" (p. 478).

Nesse caminho, "as experiências mostram que o pensamento não se exprime em palavra, mas nela se realiza" (p. 479). E esse movimento pensamento-palavra-fala (falada, escrita, em língua de sinais...) passa necessariamente pelo significado. Para que haja êxito na comunicação com o outro os significados das palavras têm que ser compartilhados socialmente. Esse êxito também passa pelo entendimento da realidade do outro e suas motivações. "Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento" (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 479).

Essa explicação intenta mostrar, nesse caminho de interações, tudo o que a palavra pode carregar consigo. É no significado carregado pela palavra que vamos a partir de agora focar para irmos em direção à compreensão do que queremos dizer por unidade analítica da realidade em nossa pesquisa.

---

[49] Texto original em espanhol: Intentaremos explicar brevemente la colosal revolución que se produce en el niño cuando pasa al pensamiento con ayuda del lenguaje. Podemos compararla con la revolución que tiene lugar cuando el hombre emplea por primer vez las herramientas (VYGOTSKY, 1931, p. 195)

A unidade dialética que contempla a totalidade da intencionalidade da relação pensamento palavra é, de acordo com Vigotski, o significado da palavra:

> O significado da palavra [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 398).

O significado da palavra – segundo o autor - é a unidade que melhor representa a totalidade de todas as implicações da relação pensamento-fala, é, assim a unidade de análise, a porta de entrada para apreender essa totalidade. O significado carrega um "microcosmo da consciência humana" (VIGOTSKI, 1934/2001, p.486): história, contradição, afetos, sentidos socialmente sintetizados num signo.

Significados são fruto de tensões dialéticas históricas, o embate social-individual é a tensão que o mantém ativo, em movimento. Esse embate, continuado, é o que provoca a perene produção de significados-sentidos. Embora o significado tenha sua estabilidade, ela é provisória, pois, em interação com os sentidos, o significado da palavra também se transforma.

O sentido é próprio do sujeito, é a síntese de suas vivências. É fluido, instável, evanescente. Ora pode se unir a uma palavra, ora a outra. "[...] Determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência [...]" (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 466), momentos estes continuadamente elaborados e reelaborados, produzidos na relação social-individual.

A dialética subjetivação-objetivação é ignição para a continuada criação de sentidos e significados. Os primeiros de forma mais ágil – num átimo de segundo produzimos toda uma complexidade de sentidos - os segundos obedecendo ao tempo cultural e social da mudança. Mas são um par dialético, unidade de contradição formada por significados-sentidos que se produzem, se transformam, se constituem mutuamente, numa relação de interdependência em que um não existiria sem a existência do outro. Ao mesmo tempo são diferentes: são o que são devido à tensão dialética em que estão.

Frente a esta constatação/explicação, vimos há algum tempo, em nosso grupo de pesquisa, como essencial nomearmos este processo que nega uma perspectiva dualista e ressalta o movimento em que os polos - sentido e significado - se constituem mutuamente. Assim, passamos a denominar este par dialético como significações,

especialmente nos grupos de pesquisa da Psicologia Sócio-histórica da escola de São Paulo.

Os sujeitos em suas relações produzem sentidos e significados. Na constituição social de suas realidades revelam subjetividades na objetivação, e no mesmo processo subjetivam objetivações. Esse movimento está eivado de significações, que se realizam na palavra!

> Significado e sentido são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente (AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009, p. 60).

Isso nos ajuda a explicar por que foi criada a categoria significações que antes não existia. Para explicitar e não dicotomizar esta unidade, significados-sentidos, a categoria mediação nos dá suporte:

> [...] será por meio da categoria mediação que construiremos as possibilidades de acessá-los, de apreendê-los na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória (AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009, p. 60).

Por esse motivo, nos estudos no âmbito da Sócio-histórica, num movimento de superação face aos estudos de Vigotski acerca da unidade de análise da realidade, entendemos ser esta as significações das palavras. Nosso objeto de pesquisa é o sujeito, em movimento, em transformação, assim como sua realidade, assim como as formas que se expressa, que objetiva-subjetiva ao longo de sua vida.

As significações carregam em seu bojo essa rica movimentação, cheia de sentidos-significados, de determinações históricas subjetivadas-objetivadas pelos sujeitos. Estas sim, as significações das palavras, são nossa unidade de análise, rompendo com dicotomias e possibilitando revelar uma “outra face da lua” muito mais complexa e prenhe de informações!

12- A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA: a história da palavra que as significações nos contam

> *A própria nomenclatura. Que começou na minha época, lá atrás de uma forma, depois mudou e as pessoas me falavam "agora não pode mais falar assim!" Aí muda de novo, e a gente tem que se adaptar...* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019)

Para nos posicionarmos sobre o hoje e o devir acerca da luta histórica da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento na sociedade é importante compreender a evolução histórica desta luta. Invariavelmente encontramos em pesquisas acerca de temáticas sobre deficiências e inclusão escolar e social capítulos sobre a história da pessoa com deficiência. Em minha pesquisa de mestrado segui esse caminho (MAGALHÃES, 2016), e penso que foi um exercício importante para situar minha pesquisa no seu momento de realização, trazendo aos leitores a noção do processo temporal, evolutivo e qualitativo dessas mudanças. Nesse caminho temos avanços e retrocessos, movimento do desenvolvimento que não é linear. Movimento que sofre essas mudanças na esfera cultural. Assim é que hoje, com um maior amadurecimento teórico-prático-reflexivo, entendo ser importante compreender as transformações sofridas pelo próprio termo que historicamente e socialmente temos utilizado para nos referir a esse segmento da população.

Reiteramos a explicação do item anterior: com a mediação dos signos, é estabelecida a comunicação entre seres humanos. Com a dialética subjetivação-objetivação, movimento por meio do qual continuadamente nos constituímos e constituímos nossa sociedade vamos também transformando os significados que utilizamos. A descoberta por Vigotski de que o significado das palavras evolui iluminou todo um caminho para o que hoje entendemos ser as significações constitutivas da palavra, contribuindo para melhores sínteses explicativas dos fenômenos acerca dos seres humanos e suas realidades. Ou seja, o significado tem uma estabilidade que permite a criação de nossa língua, nossa identidade e comunicação, mas no movimento da realidade que ocorre por contradições suscitadas também, de maneira importante, pelo caráter teleológico humano na busca pelo seu próprio desenvolvimento, novas construções de sentidos e significados, novas significações, são mobilizadas para explicar esse mundo em desenvolvimento.

> [...] no processo do desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados, [...] no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da

> palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 400-401).

Sirgado (2000, p. 53-54) analisando a concepção de cultura em Vigotski, nos diz que o social é “condição e resultado do aparecimento da cultura”. A cultura é uma prática social, resultante de produções humanas características de uma sociedade em determinado tempo. A produção de sentidos e significados - as significações da palavra - é uma produção cultural, e, nesta medida produz modos de organização das relações humanas e estrutura nossa sociedade.

Analisar as formas a que a humanidade vem se referindo à pessoa com deficiência é refletir sobre as diferentes formas de participação dessas pessoas na sociedade. Sua efetiva participação diz muito de sua capacidade de transformar sua própria realidade, de se considerar e ser considerada ativa...e de denunciar sua exclusão. De poder participar e fazer a história. Analisar as significações que as palavras nos trazem é também estudar as formas como as relações pessoais e sociais são estabelecidas culturalmente e estruturalmente em nossa sociedade.

Dessa forma, estudar historicamente esse fenômeno é a forma que mais nos permite apreender as mediações que constituem essa realidade, forma que nos trará a complexidade necessária para a compreensão em toda a sua amplitude. Quando buscamos conhecer a história da pessoa com deficiência, as pesquisas quase sempre nos trazem capítulos históricos que são praticamente um compilado de datas e fatos descritivos desta trajetória. Mas a verdadeira luta da pessoa com deficiência numa sociedade que lhe tem oferecido tantas barreiras, a luta pelos direitos e suas diferentes formas de se constituir socialmente, muita das vezes, nem implícito está. A crueldade da dialética exclusão-inclusão acaba se naturalizando em atitudes paliativas que não abalam as estruturas que continuam a manter o *status quo*, cristalizado em frases do tipo “fazer o quê?”... A impotência desmobilizadora contida em frases e atitudes deste tipo nos mostra o quanto essas contradições da, ora inclusão, ora exclusão, da pessoa com deficiência são estruturalmente alicerçadas. Por isso os caminhos da superação dialética deste fenômeno não são do indivíduo, mas da coletividade.

Nesse caminho, pretendo enfatizar como as expressões humanas revelam formas de opressão, relações de expropriações da participação social. Os nomes que historicamente as pessoas com deficiência são nomeadas estão carregados de significações a seu respeito. A palavra escrita ou falada é a realização cultural e

estrutural da sociedade que a criou, representando o lugar-não lugar da pessoa com deficiência em suas realidades. Um passeio histórico e crítico pelos termos utilizados até hoje nos ajuda a apreender mediações interessantes e importantes que vêm constituindo socialmente a pessoa com deficiência (SASSAKI, 2003).

Pessoas inválidas, doentes, incapazes, defeituosas não poderiam conviver nas ruas, e até nas famílias. Estavam em instituições segregadas e em manicômios no início do século XX e até meados deste mesmo século. A falta de conhecimento sobre as deficiências trazia a generalização de que eram uma doença incapacitante, muitas vezes transmissível e perigosa, o que vedava qualquer possibilidade de participação social. Uma sociedade que já carregava (e carrega até hoje!) o ranço assistencialista advindo da falácia criada pelas religiões de que o auxílio financeiro dado aos pobres e pessoas inválidas era garantia do reino dos céus! Uma sociedade que também teve (e tem) crenças místicas no poder miraculoso de pessoas com deficiência...que creditava (e credita) a existência da deficiência como resultado de pecado que deve ser pago! Juntamos tudo isso e podemos imaginar por meio das significações da nomenclatura que direitos eram reservados a essa população.

O deficiente, o excepcional: nos anos 80 do século XX, era a forma de se referir àqueles cuja diferença era sua marca principal, que o tornavam uma exceção. Lembramos bastante deste termo para pessoas com deficiência intelectual, consagrado na sigla das APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Até então o lugar das pessoas com deficiência não era nas ruas, não era nas escolas, não era no trabalho. O não lugar era o lugar. Nossas cidades, habitações, educação, lugares e espaços públicos não eram criados para este público. Nossa herança de não acessibilidade em todos os espaços já vem sendo sedimentada há muito. Nossa construção civil nem sonhava em planejar espaços dentro de um desenho universal[50]! Nossas atitudes, pela não convivência, vão se constituindo alijadas do conhecimento sobre essas diferenças.

---

[50] De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015):
Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

> *Então... e falando sobre estas formas antigas da nomenclatura, acaba ficando muito cômodo pra sociedade. É o deficiente, é o mudinho, é o ceguinho....* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019)

Contando assim parece que as pessoas com deficiência não lutam por seus direitos. As barreiras sociais são tantas à sua participação que na aparência pode dar essa noção. Mas a própria criação de instituições especializadas como a APAE e Pestalozzi foram iniciativas necessárias, fruto de organização das famílias de pessoas com deficiência para um momento em que estas tinham quase nada de atendimento específico tanto educacional quanto na saúde. O "monopólio" sobre esse atendimento especializado que perdurou por tanto tempo com estas e tantas outras instituições que vieram nesta esteira, trouxe um certo acomodamento das políticas públicas para pessoas com deficiência. As instituições foram um avanço diante do que se tinha, mas foram um atraso em termos de busca de autonomia e de eliminação de barreiras sociais (KASSAR, 2011). Ou seja, a sociedade em geral ainda continuava em uma situação de afastamento e de mãos lavadas no que se refere à sua responsabilidade pelo desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Mas vamos caminhando pela história por meio das terminologias. Fim da década de 1980: de acordo com a Constituição Federal e, na esteira de movimentos pela universalização do ensino, movimentos de redemocratização no Brasil, os *portadores de deficiência* já podiam "preferencialmente" frequentar escolas públicas. Aqueles que agora *portam* uma deficiência começam a entrar nas brechas criadas para eles nos lugares sociais. Mas só podem estar nestas brechas se encaixarem-se nas regras da sociedade, pois esta só está abrindo uma pequena possibilidade, vez que a estrutura continua a mesma. Dessa forma, *portar* era o disfarce requerido para camuflar o defeito, a incapacidade, a falta de habilidades e competências para poder participar, ainda assim, precariamente. Só sendo *super-herói portador* para se destacar nesse mundo!

> *Era excepcional, especial, com necessidades especiais... (*Pré-Indicadores, E3-26/09/2019)

Ser uma pessoa *especial* ou *portadora* de necessidade educacional especial também é um fardo! Na década de 1990 esta nomenclatura marcou fundo a concepção de pessoa com deficiência e isso ainda hoje perdura com a força da significação que igualou as palavras deficiência e especial. Mero disfarce, uma nova fantasia para nomear a pessoa com deficiência. Necessidade educacional especial

também foi o imbróglio que as próprias resoluções legais da Educação trouxeram, incluindo num mesmo balaio todos os que na escola possuem uma necessidade educacional diferenciada. Para desfazer essa amplitude e destinar o atendimento educacional especializado para quem tem alguma deficiência na acepção específica do termo, na Educação usamos agora a expressão 'Público Alvo da Educação Especial' (PAEE), um nome árido, mas que traz a significação do que o fenômeno é na realidade.

> *A gente usa direto a palavra especial, mas especial pode ser qualquer pessoa que eu goste! O aluno é especial, mas você também é especial... Então, por que só ele é especial?* (Pré-Indicadores, E3-26/09/2019)

Pessoa com deficiência (PcD) implica, finalmente que o foco é na pessoa, a limitação biológica é uma das marcas que constituem o sujeito, não a principal! Assim, nessa concepção partimos do conhecimento de cada pessoa para daí conhecer a deficiência e suas implicações biopsicossociais. Finalmente a redenção! Novos lugares na sociedade, direitos garantidos após a Convenção Internacional da ONU (BRASIL, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Só que não! Emancipação política, como bem poderia dizer Marx a Bauer, não é o ponto de chegada da libertação e autonomia humana. Para as pessoas com deficiência é apenas o primeiro passo de um longo caminho de desnaturalização cultural e estrutural.

Outros termos em meio a tantos que ora disfarçam, ora estigmatizam a PcD ainda são usados junto ao que hoje se considera ético. Formas novas e formas antigas convivem e neologismos são criados. Assim ceguinho, mudinho, retardado, coabitam nosso vocabulário, junto a alunos NEE (com necessidades educacionais especiais), especial, e o mais novo e na moda, aluno de inclusão. Mais uma das consequências da dialética exclusão-inclusão: o aluno está incluído – fisicamente e documentalmente – na escola e entra para uma categoria nebulosa de aluno, que é da inclusão. Parece apenas pleonasmo, mas é um cruel eufemismo: o aluno incluído na escola é o de inclusão, mas na verdade essa é a máscara da exclusão! De passagem ou em passeio pelos corredores da escolarização, "o de inclusão" não é de ninguém. Da sala regular é que não é, talvez seja da sala de recursos, talvez seja da auxiliar de inclusão.

A constituição social da PcD foi cunhada estruturalmente junto às relações sociais, pessoais, de produção da própria história e da história da humanidade. Junto

a outros segmentos da população, não menos expropriados de sua participação, as pessoas com deficiência foram cunhadas nesta estrutura e cunharam esta estrutura. Os vestígios dessa estruturação estão escancarados em todo o *modus vivendi* e *operandi* em que estamos inseridos. Nossas cidades foram arquitetadas sem considerar diferenças; ruas, locais públicos, locais privados, nossas casas e escolas... Nosso transporte desde sempre não contemplou formatos outros. Nossa comunicação em todos os níveis não é eficiente para os que possuem alguma deficiência. O desenvolvimento cultural da humanidade contempla o comum; aos menos frequentes na Curva Normal[51]da humanidade, ficam as sobras do desenvolvimento humano. Tecnologias existem, foram criadas pela humanidade, mas são pouco acessíveis, pouco difundidas.

O ponto de partida desta explicação se baseou nas significações históricas que vêm constituindo a concepção de pessoa com deficiência, o que nos possibilitou fazer ilações em relação a constituição estrutural da sociedade. Nesse passeio não foi nosso intuito detalhar toda a legislação nacional e internacional, emancipação política importante, e parte da nossa busca pela emancipação humana, no entanto, relevantes obras devem ser consultadas por aqueles que quiserem conhecer essa história por outras abordagens (BUENO, 2008, 2016; MENDES, 2006).

[51] A Distribuição Normal, conhecida também como Curva Normal ou Distribuição/Curva de Gauss, é uma das ferramentas mais utilizadas pela estatística e pela probabilidade para nos ajudar a conhecer a forma como variáveis contínuas quantificáveis se distribuem na realidade. Ela nos informa principalmente como o fenômeno estudado se distribui em um universo determinado, nos permitindo visualizar a frequência com que cada tipo aparece neste universo, bem como identificar as medidas de tendência central (média, moda, mediana) e as medidas de dispersão (desvio-padrão, variância).

PARTE III – SOBRE A PESQUISA QUE FAZEMOS

1-TRANSFORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: a práxis revolucionária na pesquisa

> [...] a investigação a que (Karl Marx) dedicou toda a vida foi norteada para subsidiar a ação revolucionária dos trabalhadores, cujo objetivo – a emancipação humana – supõe a ultrapassagem da ordem social comandada pelo capital (NETTO, 2012, p. 7).

No texto “Para a questão judaica”, de 1844, já se percebe claramente a perspectiva da concepção materialista e revolucionária presente neste jovem Marx, de apenas 26 anos de idade, pela forma como ele critica as soluções aventadas para resolver os problemas referentes à restrição de direitos políticos que os judeus estavam sofrendo na Alemanha. Todas estas restrições eram focadas e restritas à emancipação política, pretensamente oportunizada por um Estado político que não tem competência em contemplar a emancipação humana em seus fazeres, inclusive e principalmente porque atende aos interesses da burguesia, do modo capitalista de produção (MARX, 1844/2010, p.38).

Para Marx, só a emancipação humana garante o fim da alienação e a libertação de todos os homens e mulheres. O Estado pode garantir apenas a emancipação política – que se limita a proporcionar ao cidadão somente a igualdade (raramente a equidade) formal de direitos – sem qualquer mudança substantiva na gênese da sociedade burguesa capitalista. Marx explicitamente atrela os processos de transformações profundas, revolucionárias, na sociedade aos processos de conquista da emancipação humana pela classe proletária, pelos trabalhadores assalariados (MARX, 1844/2010).

Isto quer dizer, portanto, que em todos os processos revolucionários de libertação, no momento mesmo em que brilhou a primeira centelha de organização autogestionária da classe oprimida para se libertar dos grilhões da exploração e da opressão, neste mesmo momento já podemos perceber o gérmen do movimento da transformação social em curso e o gérmen do movimento da emancipação humana a conquistar. Isto pode ser percebido, tanto na prática revolucionária embrionária, como na teoria revolucionária que a orienta no seio da práxis (TRAGTENBERG, 1991).

Na minha trajetória de convivência em escolas de ensino fundamental e médio, da rede pública e particular, como formadora de professores e professoras (MAGALHÃES, 2016), e no contato com educadores como Ferrer, Makarenko,

Pistrak, Snyders, Freire, Gadotti, pude perceber este movimento quando avaliamos situações em que 1) os educandos estão oprimidos, são reprimidos, são-lhes retirados direitos – desfrutam de pouca emancipação; 2) os educandos são formalmente respeitados e têm uma relação de direitos e deveres para com a escola – desfrutam de alguma emancipação política, e 3) quando os educandos conquistam espaços, experimentam algum grau de autonomia, algum nível de auto-organização de sua própria vida escolar, sentem-se membros participativos do grupo – pode aí ser percebido um caminho para a emancipação humana. Interessante aqui enfatizar os processos de aprendizado e desenvolvimento no caminho da situação 1) para a 3), no caminho que aponta para o sentimento consciente de empoderamento e luta pela liberdade! (SNYDERS, 1993) Não é à toa que Marx sugere em sua obra que a natureza da humanidade é a liberdade e que só há possibilidade de liberdade com a conquista da emancipação humana que acontece sinergicamente enleada com as transformações profundas, revolucionárias, capazes de construir novas relações sociais e pessoais.

Na emancipação política a libertação real não acontece. Apenas é disseminada uma ilusão de que conquistas estão ocorrendo, mas os indivíduos ainda estão presos às amarras ajustadas pela classe dominante servil à acumulação do capital. O Estado e o empresariado se utilizam do fato de que o indivíduo não é servo nem escravo para fazê-lo crer que a cidadania que lhe é concedida é caminho para a liberdade ou prova cabal de que ele se encontra em estado de liberdade. Amarga ilusão! A existência predominante da mão de obra assalariada nunca permitirá a liberdade real dos indivíduos, nunca possibilitará que, diante das opções que a vida e o desenvolvimento civilizatório proporcionam, os indivíduos possam escolher e se realizar livremente em uma delas. Ao contrário, só poderá ser trilhado o trilheiro que for determinado pelos interesses do modo capitalista de produção, o trilheiro que contemple a expropriação do mais-valor. A emancipação política é, portanto, um dos engodos lançados às massas para domesticá-las, docilizá-las, e atenuar a pressão das contradições inerentes ao capitalismo e ao próprio movimento da luta de classes, mormente em seus momentos mais agudos.

> *Porque, deixar só na mão do professor... Não está na nossas mãos. Esta questão de acesso, não está na mão do professor, as dificuldades deles, não estão. E eu, vejo que, essa responsabilidade cai sobre nós* (Pré-Indicadores, EOL1-06/07/2020).

A luta pela emancipação humana é um processo diferente da luta pela conquista de direitos consubstanciados em leis, acordos, contratos, compromissos formais. A emancipação humana está em outra instância existencial além da política: a participação social. Para Marx, todas as garantias políticas dadas pelo Estado político para o cidadão - que com sua cidadania, conquistaria todos os direitos políticos que todos os cidadãos têm direito, independentemente da sua situação econômica e cultural - eram uma ilusão orquestrada pela classe dominante que, além de dominar os meios de produção, domina também o Estado. Uma ilusão legitimada pelas leis que têm como objetivo esconder a situação de exploração do explorado, esconder os grilhões que prendem eternamente o oprimido desempoderado com uma sensação de liberdade, de oportunidades e possibilidades factíveis e exequíveis que estariam supostamente à disposição de todos.

Quem não se movimenta não percebe as correntes que o prendem

Rosa Luxemburgo

> O Estado anula à sua maneira a diferença por nascimento, estamento, formação e atividade laboral ao declarar nascimento, estamento, formação e atividade laboral como diferenças políticas, ao proclamar cada membro do povo, sem consideração dessas diferenças, como participante igualitário da soberania nacional, ao tratar todos os elementos da vida real de um povo a partir do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral, e torne efetiva a sua essência particular. Longe de anular essas diferenças fáticas, ele existe tão somente sob o pressuposto delas, ele só se percebe como Estado político e a sua universalidade só torna efetiva em oposição a esses elementos próprios deles (MARX, 1844/2010, p. 39-40).

Nessa medida, não se pode pensar em emancipação humana como benesse das leis burguesas da sociedade capitalista, pois estas, na perspectiva da emancipação política, são criadas justamente para impedir as transformações profundas, revolucionárias. “A crítica da jurisprudência burguesa, do ponto de vista do socialismo científico, deve tomar como paradigma a crítica da economia política burguesa tal como Marx no-la oferece” (PACHUKANIS, 1988, p. 29), ou seja, da mesma forma que Marx identifica o fetiche da mercadoria, que esconde a essência do processo produtivo, do trabalho, da exploração etc., o fetiche das leis esconde as perversidades contidas nas intenções de construí-las da forma que são para

justamente, sob a aparência de neutralidade, servir à dominação, à ordem burguesa, ao modo capitalista de produção e concentração do capital. “O que Marx diz das categorias econômicas é, também, totalmente aplicável às categorias jurídicas” (PACHUKANIS, 1988, p. 35).

Marx reconhece a importância da emancipação política, a conquista dos direitos humanos, por exemplo, mas a emancipação política está muito longe de ser o bastante, pois ela não impede o controle da classe trabalhadora proletária pela classe burguesa; ao contrário, facilita e legitima este controle com os mecanismos de coerção e com a alienação. Mas só podemos pensar na emancipação humana como conquista de um processo revolucionário que promova transformações profundas, radicais, na sociedade, haja vista que a liberdade, anseio visceral supremo do humano, só pode ser conquistada no movimento de conquista da emancipação humana. E quando relembramos que Marx entende que a natureza do homem é a liberdade, a afirmação de que o marxismo “é a expressão teórica do movimento revolucionário da classe trabalhadora” (KORSH, 2008, p. 149) faz o maior sentido. A liberdade só será verdade, elemento concreto da realidade, quando, não apenas uma camada da sociedade, mas toda a sociedade for livre. Não existe liberdade apenas para alguns. Para que eu seja livre o outro também precisa ser livre. Ou, de outra maneira, a falta de liberdade do outro não possibilita que eu seja livre. A mentira de que a minha liberdade termina quando começa a do outro é evidente: a liberdade do outro expande sem limites a minha liberdade.

Mas, então, diante de todas estas determinações do mundo capitalista orquestrado pelo capital na perspectiva do mercado e de todos os condicionamentos que estudantes, professores e professoras, gestores e gestoras, educadores e educadoras em geral etc., têm que se sujeitar, como trabalhar de maneira revolucionária em um microcosmo escolar totalmente imerso nesta estrutura viciosa dirigida por um Estado burguês ultraneoliberal? Muitos movimentos revolucionários do passado já nos ensinaram como proceder[52]. Estes movimentos mostraram que é plenamente possível criar bolsões progressistas revolucionários em ambientes hostis, opressores, conservadores, neoliberais. Em muitos casos eles não têm porte e fôlego para promover sozinhos a revolução global transformadora desejada, mas fazem

[52] Historicamente temos alguns movimentos revolucionários que podemos tomar como exemplo: Comuna de Paris, Escola Moderna de Ferrer, Escolas de Tolstoi, Angicos, MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), ENFF (Escola Nacional Florestan Fernandes).

parte do processo de formação popular para a transformação - são, no mínimo, balões de ensaio para o aprendizado de uma outra forma possível de se ler o mundo (Vide Rosa Luxemburgo, em “Reforma ou Revolução?”), uma forma não capitalista onde a ética do humano prevaleça sobre a ética do mercado (Vide Leonardo Boff, em “Saber Cuidar” e Moacir Gadotti, em “Pedagogia da Terra”). Esse caminho me remete a pensar no caminho pautado na emancipação do nosso grupo de pesquisa, GADS. Foi com o aprendizado proporcionado por estas significativas experiências e por dez anos de prática de pesquisas do tipo colaborativas, participativas, críticas que aconteceu o desenvolvimento, pelo GADS, da Pesquisa-Trans-Formação, em 2019, no período de planejamento de campo desta tese (detalhes deste desenvolvimento no capítulo posterior).

> *Eu acho que tem sim uma transformação. Só o fato da gente sair do lugar e debater sobre determinado tema, já traz uma certa transformação na gente, é importante o profissional também se transformar, pra poder transformar onde ele atua!* (Pré-Indicadores, EOL9-28/09/2020)

Por que é importante trazer à baila todo este histórico da Pesquisa-Trans-Formação e dos incontáveis movimentos ressurtidos na história onde a ação revolucionária em um microcosmo foi efetiva? Porque é isso que nos faz acreditar na importância desta ação para todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e este acreditar não se sustenta em fé cega ou resultado de uma vontade inconsistente e desprovida de materialidade: temos os frutos colhidos nestes anos todos de pesquisas do GADS e mais todo esse manancial de processos históricos revolucionários que só se efetivaram porque iniciados em microcosmos de ação. E, agora, falando de desejo, uma coisa que cada uma destas experiências históricas tem em comum é o desejo de que sejam um dos embriões que contribuirão para a superação da opressão, da exploração, do modo capitalista de produção! E este também é o desejo de todos que participam do desenvolvimento da pesquisa-trans-formação!

Saviani (2018), num exercício etimológico, nos levou à importante reflexão:

(trans)formação

transformação

trans formação

trans forma ção

trans forma ação

A ação que transforma a forma; a ação que transforma a essência; a ação que transforma o que dá formato; o macaco se transformando em homem, o natural em histórico (ENGELS, 1999); a transformação, mudança profunda, “na essência mesma das coisas [...] que incide sobre a própria substância das coisas às quais se refere”. A formação humana como “exigência do agir histórico que visa superar a forma vigente de sociedade pela transformação...” (SAVIANI, 2018, p. 14-15).

E este desejo justificado acima não é muito pretensioso? Como chegarmos todos a essa liberdade tão desejada e não conquistada em milhares de anos de civilização humana sobre a terra? Nos dias de hoje sabemos que não há alternativa fácil em que a burguesia detentora dos meios de produção abra mão de seu poder e de seu capital em benefício de todos. Quando trazemos esse tema para a escola transbordam reflexões sobre o quão profundamente essas ações tocarão de forma significativa o corpo docente e, objetivo primevo, o corpo discente.

Como teorizou e consubstanciou Rosa Luxemburgo em sua prática revolucionária, as transformações radicais da sociedade são resultantes do desenvolvimento revolucionário das classes oprimidas e exploradas. Este desenvolvimento, por sua vez, é resultado do processo de formação da sua consciência de classe adquirida pelo aprendizado teórico, prático e práxico obtido na lida de suas experiências e vivências na luta por uma emancipação que vá além da emancipação política - que lhe dá garantia de direitos, mas ainda o domina e explora - uma emancipação humana que possibilitará a conquista de sua liberdade. Ela não se dá, portanto, pelas vanguardas dirigentes, mas pela auto-organização dos trabalhadores face à realidade concreta de suas lutas (LOUREIRO, 1995), ou seja, a consciência de classe conquistada nessa luta acelera a conquista de sua emancipação, na vida e no trabalho, mediante um salto de qualidade em seu aprendizado e que o impulsiona a um desenvolvimento global como ser humano para que possa operar, de forma autêntica e autogestionariamente, as transformações que a sociedade precisa para superar o capitalismo. A passagem da consciência de classe em si para a consciência de classe para si[53] não se dá fora do mundo do trabalho, não

[53] Na concepção marxiana referente à consciência de classe, fala-se em dois tipos: classe em si, como classe determinada pelo capitalismo, explorada. Sua luta não ultrapassa os limites determinados pela ideologia do capital. Classe para si refere-se a sujeitos autodeterminados, cuja consciência de classe busca romper com as determinações postas e impostas. Transcende, num movimento de autogestão.

se dá fora da estrutura e conjuntura em que as classes trabalhadoras estão imersas, não se dá pela presença e comando no sentido de quem sabe para quem não sabe, de cima para baixo na gradação do trabalho ou da academia, ou menos ainda se dá sob a coordenação e direção de uma vanguarda alienígena dita revolucionária. Não!

São determinações de toda ordem que contribuem para a formação da consciência de classe, dialeticamente vivenciando o meio, aprendendo, se desenvolvendo pessoal e coletivamente, acumulando experiências.

> Só a experiência é capaz de corrigir e de abrir novos caminhos. Apenas uma vida fervilhante e sem entraves chega a mil formas novas, improvisações, mantém a força criadora, corrige ela mesma todos os seus erros. Se a vida pública dos Estados de liberdade limitada é tão medíocre, tão miserável, tão esquemática, tão infecunda, é justamente porque, excluindo a democracia, ela obstrui a fonte viva de toda a riqueza e de progresso intelectual (LUXEMBURGO, 1991, p. 92).

Contudo, Rosa Luxemburgo nunca se negou a contribuir com as massas trabalhadoras em sua manifestação espontânea e, quando o fazia, nunca aceitava dirigi-la, nunca atentaria contra a autonomia dos trabalhadores (LOUREIRO, 1995 p. 85-91).

(*Como expressar a criação de um movimento tão complexo e dialético de pesquisar-transformar revolucionariamente... quando são muitos e imbricados os elementos a serem considerados?*):

Acreditar que este é o único caminho possível para que
a humanidade atinja a liberdade desejada,
conquistada pelo movimento revolucionário da classe trabalhadora
tendo como sua expressão teórica o marxismo (KORSH, 2008),
empolgada pela conquista de sua emancipação,
formada pela experiência acumulada nas lutas pela sobrevivência
no seio da vida e notadamente no espectro do trabalho;
movimento revolucionário este,
constituído por uma sucessão de vivências
resultando em saltos de qualidade em seu desenvolvimento
– como classe e como seres humanos –
habilitando-os finalmente a operar as radicais transformações necessárias
rumo à sua própria emancipação autogestionária;
acreditar nesse caminho é lutar

para que mais pessoas estudem a história da humanidade,
a história das lutas de classes (MARX; ENGELS, 1848/2008),
e percebam que este é o caminho que faz sentido,
inclusive é o motivo principal que consubstancia a escolha do método
materialista dialético, na perspectiva do materialismo histórico,
da luta de classes, da totalidade, para orientar esta pesquisa,
pesquisa-trans-formação,
que é filha e parte desta teoria e desta prática revolucionária!

Mas estamos falando de pesquisa acadêmica ou de revolução? Mas em que se relaciona esta perspectiva geral de libertação humana com a escolha deste método e desta formulação metodológica/lógica/filosófica para a pesquisa? Em que essa visão macro se relaciona com a prospecção das informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa? E com a consecução satisfatória das formações realizadas com os professores e professoras da escola pública com o objetivo de somar com eles para a construção e reconstrução de saberes e fazeres que possam melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, especialmente das crianças com deficiência?

A Pesquisa-Trans-Formação é uma ação acadêmica intencionalmente revolucionária que tem como objetivo a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político, ainda que em meio a uma estrutura conservadora historicamente reacionária.

Pode ser realizada nos mais diferentes espaços sociais: em escolas, junto aos mais diversos grupos – professores e professoras da educação infantil até a pós-graduação, estudantes de todos os níveis, funcionários e funcionárias das mais diversas funções, gestoras e gestores escolares etc. -, movimentos sociais, associações, cooperativas, sindicatos, partidos políticos, conselhos municipais, conselhos de trabalhadores, empresas ocupadas autogeridas ou liberais, departamentos da administração pública ou do legislativo etc.

Quanto mais caminho nos trabalhos de pesquisa, experienciando mais e mais a Pesquisa-Trans-Formação, mais segura fico em fazer a afirmação acima referente ao amplo campo de atuação possível para sua aplicação.

Este tipo de formação em que é valorizada a auto-organização, a autonomização do ser individual e do ser coletivo, imbricados em sinergia - tudo sob uma intencionalidade de promover diferentes reflexões, mudanças de *status quo*, transformações significativas na perspectiva da inclusão social – este tipo de formação tem um potencial vultoso para romper barreiras conservadoras e possibilitar a incursão de uma práxis virtuosa que transborde em novas propostas humanamente mais emancipadoras.

> *Coletivamente investimos neste processo de transformação, num processo continuado de transformações. Entendemos a escola, como um local de transformação daquela comunidade, daquela família, dos professores, de todo mundo que está envolvido e, claro, dos colaboradores, dos parceiros, dos pesquisadores que também estão lá. Então isso é pensar nessa emancipação, não é uma coisa pontual, uma pequena troca, é muito maior* (Pré-Indicadores, EOL9-28/09/2020).

A crença materializada na possibilidade de trabalhar um microcosmo de uma realidade e intencionar operar ali transformações significativas reais, é fundamental para que o processo de formação contemple a perspectiva emancipatória para que os propósitos se configurem.

2-PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: **uma abordagem dialética na produção de conhecimento na ação que transforma a forma**

Odeio os indiferentes.
Acredito que viver significa tomar partido.
Indiferença é apatia, parasitismo, covardia.
Não é vida.
Por isso, abomino os indiferentes.
Desprezo os indiferentes, também,
porque provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes.
Vivo, sou militante.
Por isso, detesto quem não toma partido.
Odeio os indiferentes.
Antonio Gramsci

Importa o que fazemos na prática, nossa intencionalidade como pessoas que pesquisam na área da Educação, a forma como abordamos um assunto nas

formações, nossa relação com participantes da pesquisa, apreensão e compreensão daquela realidade, a forma como acontece nossa recepção na escola, a frequência das professoras e professores, as alegrias e tristezas dos casos de ensino partilhados ao longo dos encontros. Mas também importa muito a forma de nos referirmos à pesquisa que fazemos. Dar nome às coisas, ao mundo de coisas que existe no mundo é um exercício de significação, de apreensão e de circulação do que entendemos ser essas coisas e como elas são significadas para cada um de nós.

A Pesquisa-Trans-Formação vem na esteira de pesquisas do tipo pesquisa-ação (Michel Thiollent), investigação-ação participativa (Orlando Fals Borda), pesquisa-formação (Aguiar e colaboradores), pesquisa-ação crítico-colaborativa (Selma Garrido Pimenta) pesquisa intervenção formativa (Viotto Filho), pesquisa colaborativa (Ivana Ibiapina), pesquisa crítica de colaboração (Maria Cecília Magalhães; Sueli Fidalgo), dentre outras que pressupõem a participação ativa da pessoa que pesquisa e atua no seu campo de pesquisa. Ao longo dessas linhas que contam sobre o caminho que vai nos levando ao delineamento do nosso tipo de pesquisa, percebemos semelhanças e diferenças com tantas outras pesquisas que desbravam as barreiras entre a abordagem tradicional e a crítica, que trazem um novo mirante para as realidades. E uma coisa temos certa, de que nossa marca é ser uma pesquisa calcada fortemente na produção teórica marxiana, o que nos coloca – como na tese 11 de Marx - não apenas como interpretadores da realidade, “mas também como elemento do processo de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2007, p.28).

Para conhecer a realidade tal como ela é, não necessitamos da pesquisa de base tradicional cartesiana, que trata a realidade estudada num distanciamento epistemológico. Para Marx,

> [...] a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa-efeito - de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista (NETTO, 2011, p. 20).

Esta realidade pesquisada pode ser conhecida na atividade mesma de formação participativa, uma realidade em movimento que terá esse movimento independentemente da presença do pesquisador. “[...] Para Marx, o objeto da pesquisa [...] tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir” (NETTO, 2011, p. 21-22). Contudo, com a presença do pesquisador, este

participa do movimento e, adiante, todos os envolvidos, ao olhar para trás, poderão identificar como era a realidade no início do movimento e o caminho que foi percorrido. Propomos, então, uma atividade de pesquisa que caminha junto com a realidade pesquisada e não dicotomicamente; um rompimento com a dicotomia pesquisa e realidade pesquisada.

Para isso lançamos mão de um tipo de pesquisa que possibilite formações que sejam cognitivas e operacionais. Isso quer dizer que não buscamos soluções pragmáticas e ferramentais, respostas definitivas ou receitas. No movimento próprio de apreensão das informações sobre o questionamento que fazemos a esta realidade buscamos formas de superação deste *status quo* real – muitas vezes fossilizado – apostando, acreditando e atuando na prática de transformação do real.

O doutorado em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP é acadêmico, o que ortodoxamente pode levar a uma falsa ideia de uma produção de conhecimento não engajada, voltada para discussões intestinas da academia. A pesquisa em Educação tem historicamente se encaminhado para uma perspectiva de maior engajamento, na tentativa de declinar da postura de pesquisar sobre a Educação. E nesse caminho tem seguido nosso grupo da Sócio-histórica: desde o início nos entendemos engajados na pesquisa, imbricados na produção de informações e conhecimentos. O movimento que produzimos- nas pesquisas em geral da PSH - tem a intenção de produzir um conhecimento que contribua para a transformação da realidade, que desvende a realidade para além da sua aparência. As reflexões e teorizações produzidas na pesquisa são expandidas, criando zonas de inteligibilidade sobre outras realidades. São abertas novas reflexões, mas não como generalizações: a publicização destas descobertas e, consequente exemplaridade, usufrui da capacidade de trazer situações da realidade educacional que podem ser repensadas – e não encaixadas – em outras realidades.

Nosso grupo caminha nestas searas, com todos os atributos e vantagens científicas da pesquisa qualitativa crítica, movimento que privilegia microprocessos de diferentes realidades, analisando de forma heterodoxa ações individuais e grupais. Trata, assim, cada realidade como uma totalidade, analisando-a de forma aprofundada em sua amplitude de determinações. Nesse movimento da pesquisa, pesquisadores e pesquisados participam de um mesmo universo de experiências, compartilhando objetivos durante a discussão acerca de um questionamento, foco da pesquisa e foco das preocupações dos participantes (MARTINS, 2004).

Na prática a teoria é outra coisa... Essa é uma frase comum de escutarmos em aulas ou formações docentes. Fruto de um ranço positivista que se refere à dicotomia e apartamento da teoria e da prática, também advém de concepções hierarquizantes de que os detentores da teoria, os acadêmicos, não conversam com os detentores da prática! Fazer ciência é "compreender, interpretar e dialetizar", é trabalhar concomitantemente com o tripé teoria, método, técnicas (MINAYO, 2012, p.622), tendo como base deste tripé a realidade e as práticas ali engendradas.

> *[...] isso que você falou, de participação, de vocês (pesquisadoras) não se colocarem como centro do conhecimento. Eu acho que todas nós sentimos isso né, porque todas nós temos algo para acrescentar uma à outra. E quando a gente fala das nossas experiências, parece que as coisas vão ficando mais claras e parece que a prática vai ficando mais fácil [...]* (Pré-Indicadores, EOL9-28/09/2020).

Heloísa Martins nos conta um fato histórico interessante, particularmente para este momento, 2020, centenário de Florestan Fernandes. A pesquisa realizada na USP (Universidade de São Paulo) por Bastide e Fernandes nos anos de 1950 sobre relações raciais na cidade de São Paulo foi parte importante de uma grande pesquisa feita em várias capitais brasileiras, trazendo inéditas descobertas desmitificando a pretensa harmonia racial no Brasil. Também trouxe importante contribuição para a pesquisa no país, sendeiro de novas perspectivas:

> Foi durante a realização daquela pesquisa que, pela primeira vez, na Universidade de São Paulo, um pesquisador trouxe os pesquisados para o interior da instituição e criou um grupo de discussão sobre o tema da pesquisa — iniciativa que fazia parte do processo de levantamento de dados (MARTINS, 2004, p. 292).

Assim como modalidades críticas de pesquisa, falamos em produção de informações e não em coleta de dados, pois precisamos romper com lógicas positivistas, dicotomizantes, que reduzem os participantes a meros informantes de uma realidade. Para além da denúncia, como sempre nos ensinou nosso professor Paulo Freire, queremos anunciar novas possibilidades:

> Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã,

> se atrelem a um passado de exploração e de rotina (FREIRE, 1988, p. 101)

Especificamente a modalidade que aqui vimos engendrando – a Pesquisa-Trans-Formação - pressupõe em seu âmago a transformação social. E para isso valorizamos todos e todas as participantes de nossas pesquisas como profissionais que carregam o potencial da transformação, entendendo a pesquisa como partícipe de questionamentos concretos advindos do chão da escola, como parte colaborativa ativa neste processo. As reflexões acadêmicas sobre este processo têm o papel de ampliar as possibilidades de atuação teoricamente fundamentada.

Em interação dialética novas significações são constituídas e retroalimentadas incessantemente. Essa riqueza de produções possibilita sínteses essenciais ao longo do movimento de identificação, conhecimento e análise da realidade.

> *[...] não é só a teoria e a prática, as conversas durante a pesquisa também ajudam a gente a ver quanto que às vezes a gente não vê, né?* (Pré-Indicadores, EOL9-28/09/2020)

De forma crítica, colaborativa e na perspectiva emancipatória do humano, queremos fazer pela transformação que queremos ver. Para desavisados e não praticantes do materialismo histórico-dialético, pode parecer uma intenção meramente panfletária, até idealista, mas, os pés calçados de materialidade nos mantêm atentos às condições objetivas e contradições que impulsionam nossas ações.

2.1- PRÁXIS CIENTÍFICA: a produção coletiva de conhecimento

Essa intencionalidade presente em todo momento da pesquisa requer pesquisadoras e pesquisadores conscientes de seu papel de mobilização em prol da emancipação coletiva, conscientes de que este movimento busca de forma crítica produzir conscientizações. “[...] As circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias”; e não serão “fraseologias” de efeito que cumprirão essa demanda (MARX, 1979, p. 26; 56). Dessa forma, para além da produção de informações para a pesquisa, nosso intuito é a produção de conhecimento. Fazemos ciência, construímos teoria em nossos encontros!

A práxis que se estabelece neste movimento de produção de consciências críticas, de transformar um tipo de aprendizagem utilitária e meramente transmissiva em formas ativas e participativas não acontece “do nada” e sem uma boa dose de confrontos. Limites convencionados, zonas de conforto, passividades e acriticidades

são desnudados neste embate. Sim! A formação proposta nesta pesquisa em busca da transformação não é nada confortável! Ou seja, não se limita a aspectos pragmáticos, a soluções superficiais que priorizam uma falsa pacificidade e silenciam aqueles que denunciam. Ao contrário, propõe a revisão continuada dos objetivos da atuação, dos valores e crenças fossilizadas (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

> *[...] é pra pôr em prática mesmo né, não ficar só no campo do conversar, do ouvir, mas tentar pôr em prática, e ver se a nossa teoria na prática ela acontece, se ela funciona, se não funciona, a gente vai buscar outros meios... Quando você fala de dialética, eu acho que entra nisso também, você tem que ir e voltar né? Não adianta você só receber e não dar retorno prático, é um processo, é complicado, é um processo, mas já é um começo!* (Pré-Indicadores, EOL9-28/09/2020)

Essa escolha é por uma pedagogia revolucionária na pesquisa, que só se dará na práxis. Löwy (2017) entende práxis como a “unidade dialética entre objetivo e subjetivo, a mediação para transformação da classe em si, tornando-a para si”, produzindo na luta cotidiana, além da consciência, a vontade de promover transformações.

> Isso significa que a autoemancipação revolucionária é a única forma possível de libertação: é só pela sua própria práxis, pela sua experiência na ação, que as classes oprimidas podem transformar a sua consciência, ao mesmo tempo que subvertem o poder do capital (LÖWY, 2017).

A escola e a comunidade escolar, recorrentemente vistos como objeto de pesquisas, também podem ser considerados massa de manobra política e social nas comunidades onde estão inseridas. Nesse cenário, não se compreendem como sujeitas. É na formação de consciências críticas na escola que se faz o caminho necessário para que esta situação se inverta, e isso acontece na prática formativa, na práxis que se firma com a vontade de transformação da própria realidade.

> *[...] a gente começou a entender melhor, eu acho que a gente ajuda nesse processo de emancipação das pessoas que precisam ser incluídas no ambiente normal, vamos dizer assim, né. A gente vai desmistificando também, de ver o que a gente considera diferente e trazê-lo para participar conosco* (Pré-Indicadores, EOL9-28/09/2020).

Práxis, pesquisa, transformação – elementos que articulados, constituem nossa forma de fazer pesquisa, movimento que se dá na crítica à realidade posta, crítica que se baseia e apoia no conhecimento científico cada vez mais aprofundado!

Práxis científica, que traz em sua intencionalidade de transformação atividades de formação.

Infelizmente, até mesmo a vontade de promover transformações é uma concepção que foi invadida pelo discurso neoliberal. Dito por estas bocas, torna-se vontade unilateral, sem a “faísca incendiária da vontade consciente das massas” (LÖWY, 2017). Esse é o divisor de águas: temos nossas concepções que são nosso caminho e base teórico-metodológica para atuarmos com a intencionalidade necessária na busca pela transformação. Nessa perspectiva crítica, nosso objetivo não é a mera adaptação ao *status quo*, mas sim, a transformação das relações pessoais e sociais, das formas de ser, estar e atuar no mundo. Pretensiosos, sim, mas esta é a ambição que nos move. Uma pesquisa que se afasta de otimismos fáceis e panglossistas, que valoriza diferenças e se embrenha nas contradições com as quais se depara.

O caminho que vem sendo traçado pelo grupo de pesquisa do qual faço parte - GADS - é um caminho sem volta. Temos avançado ao longo destes dez anos de existência num processo permeado pelas in-con-formações perante situações da nossa Educação, notadamente em relação aos processos de formação docente. Nossa intenção é explícita na revolução que pretendemos instalar na realidade em que pesquisamos e atuamos.

2.2- EXPLICAÇÕES SEMÂNTICAS: a Pesquisa-Trans-Formação

Nesse percurso, nosso grupo de pesquisa vinha se utilizando de um tipo de pesquisa colaborativa, a pesquisa crítica de colaboração (PCCOL), movimento de produção de informações voltado para a criação de ambientes em que participantes e pesquisadores estabelecem relações de compromisso e responsabilidade pelo objetivo comum de transformação da realidade, pesquisa que busca construir nessa relação:

> [...] mutualidade e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora que coloque em discussão diferenças, concordâncias e discordâncias para atingir conjuntamente resultados negociados; [...] compartilhar outras maneiras de pensar, possibilitando a expansão dos próprios entendimentos; [...] explicitar ideias e compreensões sobre o objeto em discussão, discordar, retomar ou complementar ideias colocadas, descrever experiências como formas de relacionar teoria e prática e propiciar compartilhamento de novos significados (MAGALHÃES, 2012, p. 18).

São todos objetivos comuns à nossa concepção de pesquisa no GADS. Incorporando estes saberes, caminhamos em busca de um tipo de pesquisa que traduzisse as especificidades de nosso referencial da Psicologia Sócio-histórica e do método materialista histórico-dialético (MHD).

Incorporamos outros autores, inspiramo-nos também em Fals Borda que é quem nos traz a concepção militante da pesquisa. Intelectual orgânico, ledor de Marx, não separava a vida acadêmica da militância pela transformação, tendo atuado com temas relevantes ligados à exploração e marginalização urbana e rural de seu país, Colômbia, em meados do século XX. Sua metodologia de pesquisa, Investigación-Acción-Participativa (IAP), comprometida com os mais desfavorecidos, tem na práxis a principal categoria e forma de produção de informações e conhecimento, sendo que uma principal preocupação sempre foi a movimentação desta produção entre os participantes de suas pesquisas. Nesta construção política e intencional desta ciência própria ligada à realidade local, muitos embates se travaram para romper com teorias positivistas, que, principalmente à época, eram ainda uma determinação muito forte.

A perspectiva anticolonialista e a busca pela valorização de autores e pesquisas que nos trazem práticas orgânicas mais próximas a nós é o que nos liga a este autor para instrumentalizar nossa pesquisa com forte sentido do compromisso social,

> realizando um exercício de interação com o movimento de libertação, crise e ciência própria. Assim, entende, o compromisso como a atitude de tomada de consciência do investigador frente à sociedade, como membro pleno, no tempo e no espaço, de interações entre sujeitos, vivendo e aprendendo com a realidade estudada (2015 [1970]). Enfatiza ainda que o compromisso é ação, movimento pessoal do pesquisador de colocar-se na realidade social estudada, tomando como base os conhecimento científicos, aplicando-os para a resolução dos problemas vigentes, assim o conhecimento é construído de interações e trocas, entre o empírico e o científico (CICHOSKI, ALVES, 2019, p. 76).

Construção coletiva do conhecimento, participação, colaboração: o pesquisador/pesquisadora não vai levar conhecimento, não vai extrair dados, mas sim, buscar a transformação da realidade pela práxis, que se dá num movimento de corresponsabilidade.

> Isto é feito, por um lado, a partir da definição conjunta dos temas de pesquisa que tenham relevância para a prática social e política; e, por

> outro, através da validação, que permite o estabelecimento de contatos contínuos e permanentes entre o pesquisador-militante e a militância/coletivos/organizações, nutrindo o processo coletivo de elaboração de conhecimento. Para isso, a predisposição a desaprender e a reaprender, bem como a conhecer o outro é fundamental, pois é nessa dinâmica onde se pode apreender, por exemplo, a sabedoria popular e comunitária, a cultura e as dimensões subjetivas dos sujeitos (BRINGEL; MALDONADO, 2016, pp. 400-401).

> *[...] e o que tem de diferente na sua pesquisa, é que a gente não responde as questões assim, a gente conversa, a gente debate. Então acho que é mais interessante pra nós dessa forma e pra você também. Eu achei bem mais interessante* (Pré-Indicadores, EOL9-28/09/2020).

Adotamos Pesquisa-Formação, Pesquisa e Formação; transições importantes foram sendo discutidas no grupo, comunicadas em congressos nacionais e internacionais, quando também incorporávamos as opiniões de outros sobre nosso desejo de mudança.

Transformação! Nosso grupo passa por este processo. Assim decidimos incorporar a forma como vínhamos denominando a palavra transformação de forma a compor dialeticamente nosso novo nome: Pesquisa-Trans-Formação. Explicar a composição deste nome é explicar a composição das partes que compõem a totalidade, que se articulam dialeticamente. É explicar a unidade dialética – uma tríade significativa – constituída por três palavras: Pesquisa-Formação-Transformação. O aditivo “e” entre as palavras quebraria esta articulação, trazendo uma noção errônea da relação entre as palavras e do que elas significam na realidade, uma noção somativa, de hierarquia, de causa e efeito, de momentos diferenciados e não imbricados. Embora o aditivo “e” possa ser uma forma mais facilmente compreendida porque silogisticamente melhor explicável, não o é dialeticamente! Somos fiéis e coerentes à nossa concepção dialética da história!

São processos - pesquisar, formar, transformar - que se articulam dialeticamente desde o primeiro momento de atuação na escola pesquisada. Processos que, não sendo etapistas, de forma alguma dependem de resultados a ser alcançados para saber se serão um par ou unidade dialética. Essa possibilidade não existe se usamos o MHD da forma histórico-dialética que pressupõe este método! Trabalhamos com a noção da processualidade, e os processos em seus movimentos constitutivos do desenvolvimento humano são sempre dialéticos.

Nossa intencionalidade reafirma na forma e no conteúdo o processo de articulação dialética destas palavras, as quais têm identidades e formas diferentes de

ser na realidade em geral. No entanto, em nossa realidade de pesquisa, com a intencionalidade que carregamos ao realizar esse modo de pesquisar, estas palavras são constituídas mutuamente. Vamos aqui frisar: uma não existe sem a outra! Por este exemplo podemos entender o quanto as três palavras estão ligadas e articuladas, em movimento. Graficamente, a maneira mais correta de se representar esta articulação é hifenizando as palavras, ligando-as de tal forma a lhes conferir o status de uma só palavra, garantindo visualmente, e na prática o que elas representam, suas individualidades dialeticamente imbricadas. Em transcrição livre de anotações de aula da professora Wanda Aguiar: o ato de pesquisar e o ato de formação docente acontecem nesta pesquisa imbricadamente, um não acontece sem o outro. Acrescentamos ainda que este ato de **pesquisar** e **formar**, entendido como unidade, carrega outro elemento, a necessária **transformação**. Deste modo, consideramos o ato de transformar como parte essencial do processo intencional de Pesquisa-Formação, e está representado graficamente com seu prefixo - trans - também ligado por um hífen.

Se nossa concepção de realidade é dialética, entendemos nosso movimento de produção da história constituído por unidades de contrários. Entendemos a força das unidades dialéticas quando a representação gráfica deste nome – Pesquisa-Trans-Formação - exprime a tensão e intenção política e dialética com que abordamos a realidade. A expressão unidade de contrários suscita até uma incoerência: como constituir uma unidade, se são contrários? Mas é aí que o movimento dialético da realidade, na contradição mesma que movimenta a totalidade histórica erige um processo de transformação dinâmica da convivência entre formas polarizadas. Na tensão capital-trabalho, por exemplo, se dicotomizamos os fenômenos perdemos muito da nossa capacidade de compreender como eles operam na realidade concreta, pois somente na tensão expressa ressurtida da unidade destes contrários é que poderemos chegar no entendimento da essência de cada um, em suas determinações intra-fenômenos e na essência da unidade dialética, entre os fenômenos.

A abordagem dialética para analisar os fenômenos da realidade, portanto, nos conduz pelo caminho da intencionalidade e tensionalidade da contradição. O que quero dizer com esse trocadilho é que se temos essa concepção como lente, nossa tendência é buscar intencionalmente a tensão existente entre os fenômenos e intra-fenômenos. Análises subservientes e dominadas por leituras de realidade neoliberal têm outra intenção: apreender os fenômenos imediadamente, dicotomicamente,

superficialmente, pois que se descolam da totalidade contraditória. Para isso se utilizam de métodos e técnicas mecanicistas, que buscam homogeneidade na ação humana, burocratizando e formatando suas análises, autenticando-as numa falsa noção de realidade. Usam novas roupagens, novos nomes e autores, mera aparência inovadora daquilo que trazem do século XIX: um método científico rigoroso, experimental, empírico, quantitativo, que, acreditam garantisse a construção racional do conhecimento sem interferências das crenças e valores dos pesquisadores e da ideologia dominante. Realizam, portanto, uma ciência racionalista, positivista, mecanicista, associacionista, atomista, determinista e quantitativista (BOCK, 2007, pp. 14-17).

Explicar a composição dialética do nome desta forma de pesquisar colabora com a compreensão e com o cursar desse caminho de buscar a tensão do real em nossas pesquisas. Fenômenos que ingenuamente são analisados separadamente, devem, com os artifícios e contribuição dessa concepção, ser tensionados. Dessa forma vamos achando a constituição de forças contrárias na realidade de nossas pesquisas. Forças que obrigatoriamente estão inter-relacionadas, que se transformam mutuamente pela continuada negação da negação. Descobrir as forças contrárias nos fenômenos é desvelar possibilidades de transformação. E isso só se dá no movimento, na apreensão da processualidade que esta pesquisa possibilita com seu método e suas técnicas. Isso só se dá no movimento histórico e mediado em que vem se constituindo o fenômeno.

Pesquisa, formação e transformação encontram sua harmonia na tensão de um impedimento histórico de sua coexistência. Historicamente pesquisar nunca buscou transformar as realidades pesquisadas por meio de formações. Pesquisar era descrever os fenômenos com (suposta) neutralidade. O papel dos pesquisadores era restrito, condicionado a não ter papel nesta realidade. Assim, realizar formações estava longe de qualquer cogitação como produção de informações e conhecimentos. Manter a realidade incólume a qualquer ação de transformação era a prova da autenticidade dos dados coletados, homogêneos, generalizáveis, neutros! A unidade dialética da pesquisa-formação-transformação acontece justamente nessa tensão da negação histórica.

Temos uma importante função ético-política como pesquisadores-formadores-transformadores, que é nos posicionarmos ativamente nesta luta de contrários, no contínuo processo de superação do senso comum para além das aparências.

> *É, e falar de dialética também é falar de dificuldades de embates, de contradições, e é tudo isso que a gente tem falado nas nossas conversas, das dificuldades, das coisas que vocês enfrentam, mas que isso também ajuda a entender justamente esse movimento, que não é pra ficar parado, é pra continuar, é só assim que a gente se desenvolve* (Pré-Indicadores, EOL9-28/09/2020).

À título de curiosidade semântica, que muito contribui para estas explicações sobre a palavra em questão - Pesquisa-Trans-Formação - Marx, fluente em alemão, inglês e francês, tinha o privilégio de poder usar a palavra no idioma que melhor trouxesse a significação da palavra, opção lexical que melhor explicasse o que a palavra quer significar. É comum vermos em seus textos palavras em outros idiomas e propositalmente não traduzidas para que expressem o que ele quis trazer com esta palavra na língua específica. Na Língua Portuguesa vemos muitas vezes a palavra amálgama representando essa totalidade dialética, onde as partes se encontram imbricadas. No entanto, a definição dicionaresca de amálgama diz respeito a algo sólido: liga metálica, cristalizada, fusão perfeita de coisas ou pessoas distintas que formam um todo e, uma vez incorporado a este bloco, pouco se identifica das partes que fizeram esta mistura, pois juntas, unidas solidamente, não mais conseguimos individualizá-las. Nesse caminho, Marx se utilizava da palavra *ensemble* do francês, palavra que representa um conjunto de coisas ou pessoas onde as partes são identificáveis em suas múltiplas relações. Logo estão em movimento e não cristalizadas:

> [...] Balibar nota que “é significativo que Marx (que falava o francês quase tão correntemente quanto o alemão) tenha procurado a palavra estrangeira *ensemble* ('conjunto'), evidentemente para evitar o uso de *das Ganze*, o 'todo' ou a totalidade”. Marx defenderia, assim, uma “ontologia da relação”, uma “multiplicidade de relações” (TIBLE, 2012, p. 188).

Para enólogos ou simplesmente apreciadores de vinhos, a palavra *assemblage*, também da língua francesa, costuma trazer boas recordações de bebidas que são verdadeiros mosaicos de uvas, sinfonia de sabores, técnica que permite reconhecer neste todo cada parte – sabor - e a relação entre elas. Um todo em que cada unidade que o compõe é totalmente identificável; não se mistura, e sim se relaciona com as outras unidades.

Quanto ao nosso todo/conjunto Pesquisa-Trans-Formação, creio que agora podemos retornar a ele com mais propriedade de conhecimento de cada uma de suas

partes para podermos entender sua relação dialética e histórica e o seu devir na investigação de realidades. O que fazemos na prática importa e está totalmente imbricado com nossa concepção teórico-metodológica, mas importa também saber nomear coerentemente com o método utilizado as palavras que significam esta prática.

3-A FORMAÇÃO AUTOGESTIONÁRIA: desafios concretos e o devir da pesquisa

A teoria converte-se
em força material
quando penetra
nas massas.
Karl Marx

3.1 PERSPECTIVAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO AUTOGESTIONÁRIA

A revolução é o ato pelo qual
os homens assumirão conscientemente
e com toda radicalidade
o fato de serem eles
os artífices da sua própria história.
Sérgio Lessa e Ivo Tonet

Um espectro ronda a Pesquisa-Trans-Formação: o espectro da auto-organização da classe trabalhadora em educação![54] A Pesquisa-Trans-Formação apresenta no centro do seu movimento um processo de formação continuada de professoras e professores. Este processo se dá sob perspectiva autogestionária e

[54] Iniciamos este capítulo, não sem um propósito evidente, parafraseando Karl Marx e Friedrich Engels nas primeiras palavras do início do conhecidíssimo Manifesto Comunista: “Um espectro ronda a Europa: o espectro do comunismo” (1948, p. 7). Não é uma brincadeira sem sentido ou uma infantil pretensão ou megalomania. Ao contrário, é apenas mais uma forma de deixar claro o entendimento e a importância que o conceito autogestão teve para Marx e tem para nós! Apesar da questão da autogestão orbitar praticamente todos os capítulos, inclusive e principalmente os que tratam especificamente da produção de conhecimentos da pesquisa, nos esforçaremos para explicar mais pormenorizadamente aqui, para que não paire dúvidas sobre a importância da perspectiva autogestionária organizada pelo método materialista histórico-dialético nesta Pesquisa-Trans-Formação.

materialista histórico-dialética opondo-se a metodologias e formatos de formações docentes que atualmente predominam nas escolas, secretarias de educação e mídias. Estas formações a que nos opomos carregam consigo, no mais das vezes, caráter e objetivos eminentemente liberais e neoliberais, fazendo um desserviço para o desenvolvimento dos necessários processos de auto-organização da autoformação, da assunção de classe, da conscientização crítica sobre si e a respeito da estrutura e conjuntura política, social e econômica na qual estão inseridos. Na mão contrária desse caminho, primam por superficiais e espetaculosos joguetes de autoajuda, receitas prontas com soluções reformistas rasas e alienadas. Contribuem para a manutenção do *status quo* de dependência consentida, eivada de automatismos procedimentais ideologicamente dominantes sabidamente ineficientes. Promovem a reificação[55] em todas as instâncias, esboroando com as ações e construções teóricas criativas e propositivas acumuladas pelo grupo e cada um dos professores e professoras, que são transformados em elementos a serviço da mercadização da educação.

> Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política [...] Para tal o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber ser da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização. Nesse contexto o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia [...] Como contraponto, denunciando o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”. Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades (OLIVEIRA, 1996/2000, pp. 12-13).

Para que entendamos a radicalidade desta oposição entre o sistema operacional da Pesquisa-Trans-Formação face a outros modelos que abundam

[55] Segundo o pensamento marxiano, o processo histórico de reificação presente na sociedade capitalista passa a privilegiar o processo produtivo em prejuízo das relações pessoais, promovendo a deterioração da subjetividade, autonomia e autoconsciência do ser humano, equiparando-o a uma mercadoria, um objeto de natureza inanimada, automática, quantitativa, inorgânica. Há quem se utilize do termo “coisificação” para o mesmo fim.

atualmente, principalmente os encampados pela iniciativa privada[56], passamos a abordar os principais elementos do processo de formação constituinte desta pesquisa que ora apresentamos. Estes elementos, determinadamente inter-relacionados, são **perspectivas necessárias à formação autogestionária**. Comecemos pela centralidade da perspectiva autogestionária que forja o caráter e a personalidade desta nossa formação: é esta perspectiva que orienta o processo para a auto-organização para a autoformação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação rumo à produção e organização de conhecimentos que contribuam para a solução de problemas, tomada de decisões, melhoria da qualidade de ensino e do processo de inclusão escolar, melhoria nas condições de trabalho etc. Vamos a ela.

3.2- A PERSPECTIVA AUTOGESTIONÁRIA

A estratégia revolucionária deve ser...
submetida aos interesses e ao desenvolvimento
do movimento real dos trabalhadores...
Nildo Viana

Para Marx, autogestão é comunismo, comunismo é autogestão! Marx nunca se utilizou exatamente da palavra autogestão, haja vista que ela surgiu somente na década de 1950, mas ele expressou o comunismo como o "autogoverno dos produtores", autogestão do proletariado, dos trabalhadores. Inclusive Marx apenas se utilizou da palavra "comunismo" para se diferenciar das correntes denominadas ou autodenominadas socialistas de sua época e anteriores a ela, como os "socialistas utópicos", por exemplo. Isto foi necessário porque estas correntes socialistas tinham um entendimento bem diferente do entendimento de Marx de como seria constituída a sociedade que surgiria do processo de superação do capitalismo. Para Marx, então, essa sociedade comunista seria o autogoverno dos produtores, ou seja, a auto-organização do proletariado gestaria toda esta sociedade[57]. Marx ficou encantado e

[56] Como vigorosamente denunciado e comentado por Selma Garrido Pimenta em citação no Capítulo 2 da Parte III sobre formação docente – História da formação docente: os interesses de classe e o drama da contemporaneidade.

[57] "Esta é uma tendência que aparece nos momentos decisivos da luta dos trabalhadores: na Comuna de Paris (1871), na Revolução Russa de 1917, nas revoluções alemãs e húngara de 1918, na Guerra Civil Espanhola (1936-1939), no Movimento de Maio de 1968 na Europa e na criação do sindicato Solidariedade na Polônia (1978); toma a forma de comissões de fábrica (soviets, conselhos), visando dirigir a vida econômica, política e social. [...] as lutas sociais podem tender à burocratização e à perda de suas finalidades iniciais, mas há sempre alguém – a classe trabalhadora – que reage a isso criando

comprovou sua compreensão de revolução proletária e de governo autogestionário quando viu esta sociedade autogovernada pelo proletariado acontecer na prática, pela primeira vez, na França, em 1871, na Comuna de Paris[58] (MARX, 1871/2011). Mais do que encantado, Marx reforça e desenvolve suas posições já expressas no *Manifesto Comunista*, texto escrito antes de qualquer revolução proletária ter ido a termo. Em vista disso, podemos considerar que a visão de Marx, então, não deixava de ser

> [...] uma visão ainda abstrata do processo revolucionário, ou seja, ainda não se vislumbra concretamente o modo pelo qual a classe operária irá demolir a sociedade capitalista e edificar outras relações sociais. A Comuna de Paris de 1871 apresenta concretamente as vias desta superação (MAIA, 2020, p. 58).

Contudo, ainda que consideremos uma visão abstrata, no *Manifesto Comunista* já estava claro para Marx e Engels o fato de os trabalhadores serem inequivocamente os sujeitos históricos a construir as transformações que porão fim ao capitalismo no movimento da luta de classes (MARX; ENGELS, 1848/2008). Rosa Luxemburgo também tinha essa compreensão da autogestão: para ela o comunismo é a *fecundação* da autoatividade dos trabalhadores, e não o *controle* autoritário sobre eles; o comunismo deve *desenvolver* e *unificar* o movimento das massas, e não *o restringir* ou *importuná-lo* (LUXEMBURGO, 1991, p. 48). Em suma, comunismo para Rosa Luxemburgo são <u>as massas trabalhadoras gerindo a sociedade</u>, o que equivale ao <u>autogoverno dos produtores</u> definido por Marx.

> O fundamental aqui é compreender que os trabalhadores ao criarem suas próprias organizações estão fazendo nada mais, nada menos que a autogestão de suas próprias lutas, condição indispensável para a autogestão da sociedade surgida dos escombros do capitalismo (MAIA; ATAÍDES, 2016, p. 155).

Nessa medida, diante da agudeza que envolve esta questão, da polêmica que muita vez orbita este posicionamento autogestionário e, mais importante aqui, o quão esta perspectiva é visceralmente importante na construção desta tese - de maneira geral, e, em particular, na condução da formação das professoras, movimento central

---

suas entidades igualitárias e novas relações sociais antagônicas à burocratização (TRAGTENBERG, 1986/1991, pp. 5 e 8).

[58] Neste ano comemoramos 150 anos da Comuna de Paris, primeira manifestação efetiva da revolução proletária, do autogoverno dos produtores.

à Pesquisa-Trans-Formação - é necessário explicitar rigorosa e objetivamente o que compreendemos por “autogestão”, para que não haja confusão entre a expressão revolucionária do termo que adotamos com a sua apropriação conservantista costumeiramente feita pelo liberalismo, neoliberalismo, ultraneoliberalismo e até por correntes progressistas ou autodenominadas de esquerda.

Em geral, os conservantistas utilizam autogestão de maneira assistencialista ou populista em projetos sociais de interesse político ou econômico de caráter burguês ou para designar situações socioeconômicas em que os trabalhadores orquestram a administração e a produção, mas quem mantém o controle é o Estado e/ou o empresariado. Nestes casos, o patrocínio, direto ou indireto, na maioria das vezes vem do empresariado, do sistema financeiro ou do governo. Há também cooperativas-empresas ou também o que ficou conhecido como “economia solidária”, por exemplo, ou ainda a cogestão, para designar a gestão de empresas realizada pelos trabalhadores, mas também sob o comando dos empresários, ou seja, mantendo as relações sociais de exploração e apropriação de mais-valor[59]. Não é, portanto, nestes casos, uma organização autogerida pelos produtores; não é a autogestão de perspectiva revolucionária da qual falamos nesta tese. A autogestão da qual tratamos aqui nesta tese é uma organização na perspectiva autogestionária cuja criação e gestão tem a participação efetiva e determinante dos trabalhadores que produzem ali, ou como disse Marx no seu texto sobre a Comuna de Paris, onde há o “autogoverno dos produtores”. Por isso é fundamental que possamos:

> distinguir o conceito de autogestão de outras palavras que muitos pensam ter o mesmo significado. Autogestão não possui o mesmo significado que ‘participação’, ‘cogestão’, ‘controle operário’ ou ‘cooperativismo’ (VIANA, 2018, p. 79).

[59] Há empresas que foram assumidas pelos trabalhadores e são verdadeiramente geridas por eles, por meio de conselhos, que determinam todas as ações da empresa. Um exemplo é a Flaskô, na região de Campinas. Ainda que uma ilha improvável em meio ao oceano de exploração e opressões capitalistas merece ser conhecida e estudada. Ao contrário, a sugestão de parte dos sindicatos, da sociedade civil, do governo e até parte do sistema financeiro de fazer uma cogestão nas fábricas que abrem falência, com gerências e chefias nas mãos dos empregados, direção das mãos de empresários e governo, financiamento do BNDS e aval do sistema financeiro, ou seja, quase tudo como dantes, NÃO É UM PROCESSO DE AUTOGESTÃO. É uma forma válida de curto prazo de manutenção de milhares de empregos diretos e indiretos, mas totalmente ao encontro das orientações fundantes do modo capitalista de produção, nas perspectivas do conservantismo ultraneoliberal, dentro dos limites dos mecanismos que atuam na esfera da emancipação política. Então não devem ser feitas? Devem, sim! Na perspectiva da emancipação política, mas com a missão voltada à formação dos trabalhadores tendo por horizonte a emancipação humana. Não há que rejeitar-se nenhum espaço que nos possibilite construir movimentos autogestionários de auto-organização e autoformação objetivando a transformação social.

Foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa que as professoras constituíssem um coletivo e agregassem nele elementos de apoio de outras esferas e fossem assumindo cada vez mais a auto-organização do grupo, dos encontros e do processo de autoformação. Por isso é importante conceber este microcosmos revolucionário ressurtido na formação como ação social fora dos mecanismos da escola, usufruindo daquela realidade e dos profissionais que trabalham lá, notadamente professores e professoras. Assim, mesmo o governo municipal, como poder público gerenciador das escolas municipais, teve ingerência na formação. As ações do microcosmos que repercutiram na escola são projetos constituídos nos limites das conquistas políticas, mas na perspectiva das realizações sociais sob horizonte da transformação. Esta configuração não elimina, mas diminui sobremaneira a conspurcação da autoformação autogestionária pelos interesses da classe burguesa dominante na sociedade. Também deixemos claro que não falamos da realização de processos autogestionários na escola como um todo. O que falamos e fizemos foi o start de um processo de auto-organização de um grupo de docentes especificamente em relação à formação continuada na área da educação especial-inclusiva. Algo passível e possível de se acontecer, trazendo consigo a chama entusiasta das possibilidades de transformação na perspectiva da emancipação humana.

Este desenvolvimento da autonomia do coletivo de professoras participantes da formação foi uma intenção central da pesquisa e preocupação constante em cada uma das ferramentas pedagógicas empregadas e,

> Nesta intenção, deixamos claro que todos são participantes da pesquisa, todos produzem, questionam, modificam a dialética teoria-prática, dialética esta que deve ser fruto do estudo mesmo da realidade. Todos, orientados por esta realidade, têm função essencial na pesquisa. São funções assimétricas, pois que, cada qual tem um papel, um propósito, uma intenção, além dos papéis, propósitos e intenções coletivas, do grupo. A todo momento afirmamos a democracia, a participação de todos de modo igualitário, mas as relações são estabelecidas de forma assimétrica diante do que cada um de nós é e faz. Nosso esforço é para que a participação seja realmente democrática, que as decisões sejam compartilhadas. Somos vistos como acadêmicos, mas a posse do melhor conhecimento não é exclusivamente nossa! (*O conhecimento científico, por exemplo, é apenas um tipo de conhecimento e, no que tange à realidade concreta da escola e do processo de inclusão ocorrendo ali, as professoras locais certamente detém um conhecimento único e fundamental para o desvelamento dos fenômenos e proposição de soluções*). Temos (*como acadêmicos*) um

> papel explícito, por exemplo, quanto a tomada de decisões relativas à pesquisa, no que concerne à sua realização, opções teórico-metodológicas, alternativas operacionais etc. Por outro lado, ao longo do processo o conhecimento e a experiência circulam e se alternam no fazer da pesquisa. Em alguns momentos o nosso conhecimento pode ser preponderante; em outros o das participantes o é (MAGALHÃES; AGUIAR, 2021-no prelo).

3.3- PERSPECTIVA DA ORIENTAÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA DAS PROFESSORAS

... a concepção materialista da história da humanidade
analisa a sociedade como uma totalidade complexa
que possui como determinação fundamental
o modo de produção.
Nildo Viana

Já falamos bastante, tanto do método materialista histórico-dialético, como da materialidade, da historicidade e da dialética. Aqui pretendemos apenas pontuar sobre a importância das professoras do grupo em formação passarem a fazer suas reflexões orientadas por estas perspectivas. Olhar a realidade e pensá-la sob a perspectiva do método materialista histórico-dialético significa entender que quaisquer que sejam as relações sociais e de produção que estejamos a analisar, deve ser determinante o mirante da materialidade, da historicidade e da dialética, ou seja, deve ser determinante a compreensão das mediações que o modo de produção capitalista promove na constituição da realidade. Não existem coisas soltas, metafísicas, que nasçam de uma ideia brotada do nada. Tudo tem sua explicação, e devemos procurar encontrá-la, na materialidade e historicidade do modo de produção que organiza e é organizado pela realidade concreta. Não há, pois, como falar de materialismo histórico-dialético sem compreender o conceito determinante para o entendimento das mediações que constituem a totalidade complexa das sociedades: o conceito de modo de produção. Com efeito, o que é o modo de produção? Como entendê-lo suficientemente de maneira a compreender a essência e os motivos da existência de todo o resto dos fenômenos?

Para que tenhamos esse entendimento da definição de modo de produção com a complexidade necessária para utilizarmos suas determinações em nossas reflexões, aí sim materialistas histórico-dialéticas, nos socorremos a Nildo Viana que nos alerta:

“[...] é preciso analisar a relação entre forças produtivas e relações de produção e demonstrar o seu caráter concreto” (VIANA, 1997).

“Demonstrar o seu caráter concreto” significa explicar a concretude das relações dialéticas entre fenômenos concretos: quais forças de trabalho? (Assalariada? Escrava? Servil?), quais meios de produção? (Máquinas? Terras? Fábricas?), quais meios de distribuição? (Dinheiro? Trens? Balsas?) Outro ponto: as forças produtivas *força de trabalho*, *meios de produção* e *meios de distribuição* não se desenvolvem sozinhas, mas apenas no movimento das relações de produção, nas “relações que os indivíduos reais executam no trabalho e na distribuição dos bens produzidos” - na sociedade capitalista, relações entre classes sociais. “A força de trabalho e os meios de produção se encontram nas unidades de produção e é aí, portanto, que se realizam as relações de trabalho” (VIANA, 1997).

As contradições entre as forças produtivas e as relações de produção podem ser mais bem visualizadas e compreendidas da seguinte maneira:

> [...] quem detém as forças produtivas é a classe apropriadora e quem [...] realiza a produção nas relações de produção, é a classe produtora e, por conseguinte, esta contradição é uma contradição de classe. [...] É uma relação de classe que expressa a exploração e alienação da classe produtora pela classe exploradora e a resistência e luta da primeira contra a segunda. Esta relação de classe também se manifesta, num segundo momento, nas relações de distribuição [...]. Por conseguinte, são nas relações de produção que ocorre a luta entre a classe produtora e a classe apropriadora e esta se reproduz em todas as esferas da vida social (VIANA, 1997/2007).

A classe trabalhadora, não proprietária, produtora de riqueza, e a classe proprietária, não trabalhadora, expropriadora da riqueza produzida pela classe trabalhadora, são as classes centrais e que movimentam o modo capitalista de produção com suas lutas e contradições. Uma contradição importante é que, apesar da existência expressa da luta de classes no bojo da sociedade capitalista, a classe dominante não impede o desenvolvimento das forças produtivas porque depende do seu desenvolvimento para produzir a mercadoria e distribui-la para extrair o mais-valor e perseguir a acumulação constante e crescente do capital. Outra contradição é que esta mesma classe trabalhadora será a responsável pela superação do próprio modo capitalista de produção, ou seja, a classe proprietária expropriadora contribui com a reprodução e desenvolvimento da classe que irá extingui-la. Como veremos ao analisar a perspectiva da luta de classes, quando Marx (2008, p. 8) afirma que “a

história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe", compreendemos que a luta de classes é central em todas as sociedades que existiram até hoje, inclusive a sociedade capitalista regida pelo modo capitalista de produção.

Aqui fechamos um ciclo (inacabado, incompleto) para a compreensão do que nos propusemos para este espaço, ou seja, explicar (complementando as explicações já desenvolvidas em outros capítulos) o que significa a concepção materialista da história da sociedade capitalista determinada pelo modo capitalista de produção cuja centralidade está calcada no movimento contraditório da luta de classes. Esta é a concepção que pretendemos que seja entendida com a perspectiva materialista da história a ser incorporada como um dos mirantes e um dos horizontes da formação desenvolvida pela Pesquisa-Trans-Formação.

3.4- PERSPECTIVA DA LUTA DE CLASSES

Marx considerava a economia capitalista,
em primeiro lugar, como socialista;
isto é, de um ponto de vista histórico:
apenas por isso pôde decifrar-lhe os hieróglifos.
Marx fez do ponto de vista socialista
o ponto de partida da análise científica
da sociedade burguesa, que pôde, por sua vez,
dar ao socialismo uma base científica.
Rosa Luxemburgo

Durante todo o processo de formação a perspectiva da luta de classes esteve presente nas discussões como elemento fundamental das reflexões coletivas que fazíamos a cada assunto tratado. Tanto em casos em que a temática se relacione diretamente à questão da luta de classes, como por exemplo, políticas públicas ou interesses reais do Estado dominado pelo modo capitalista de produção e financeirização, ou quando a discussão versava sobre temas que aparentemente não teriam algo que justificasse a conotação da luta de classes, tais como especificidades das deficiências e do processo de inclusão escolar, esta perspectiva sempre se fazia notar nas discussões. Um exemplo disso foi quando me foi solicitado pelas professoras participantes que dedicasse um encontro exclusivamente para falar sobre autismo e questões correlatas a esta deficiência: organizamos este encontro e foi dos

mais longos. Consoante ao que estamos defendendo, nos detivemos boa parte dele a comentar as diferenças que há entre cada uma das crianças autistas, diferenças estas também determinadas fortemente pelo nível socioeconômico-cultural das famílias e pela forma com que concebem a própria deficiência e como entendem o papel da escola na vida da criança. Daí brotaram discussões sobre as diferenças qualitativas e quantitativas das redes de apoio, acesso a especialistas, recursos didático-pedagógicos e clínicos de que dispõem etc.

Atuar apenas na aparência, construindo análises superficializadas dos fenômenos presentes na educação especial-inclusiva, e, assim escamotear a questão de classe, esconde também que estamos em um sistema de governo capitalista onde uma ínfima minoria imprime seus desejos e interesses a toda sociedade utilizando-se da democracia burguesa, da coerção e da força. Não há questão, nos limites periféricos desta sociedade ultraneoliberal, que prescinda da categoria "luta de classes" para a sua melhor compreensão e análise. Com efeito, para a compreensão das determinações que constituem a realidade da escola e dos processos de inclusão, para que a cebola vá se desnudando camada a camada diante de nós com o mínimo de lágrimas e ardor que nos ofusquem, é impossível não se considerar os interesses de classes, as diferenças de comportamentos de cada classe e de seus extratos derivados, de seus graus de conscientização de classe ou de suas ideologizações.

> A emergência e generalização de determinados discursos devem ser apreendidos como parte da dinâmica da própria luta de classes. As ideias não são algo à parte, além do conjunto dos conflitos de interesse existentes na sociedade. Cada classe, grupo social produz um conjunto de representações que expressam seus interesses. Em grande medida, tais representações são mescladas ou hegemonizadas pelo discurso burguês. Não poderia ser diferente, pois, afinal, as "ideias dominantes são as ideias da classe dominante"[60].
>
> Se há um interesse dominante inquestionável é o de manter as relações sociais tais quais estão estabelecidas. A classe exploradora (*os proprietários dos meios de produção, ou seja, a classe capitalista*) é conservadora por definição. Nenhuma classe dominante na história

[60] Referência à frase do livro A Ideologia Alemã, de Karl Marx e Friedrich Engels: "As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideais dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias, portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação" (1946/2007, p.72).

> da humanidade teve o interesse histórico de perder sua dominação. Com a burguesia é exatamente a mesma coisa. Ela não tem interesse em alterar as relações estabelecidas. Pelo contrário, quer reproduzi-las *ad eternum*. Esse é seu interesse histórico fundamental (MAIA; ATAÍDES, 2016, pp. 7-8).(nota nossa).

Assim, quando um empresário ou um político neoliberal/ultraneoliberal expõe sua opinião sobre o processo de inclusão dos alunos e alunas com deficiência na sala regular de ensino e afirmam, por exemplo, que a presença destes alunos "especiais", "portadores de deficiência" na sala regular de ensino atrapalha o desenvolvimento do restante dos alunos, ou que é dispendioso demais para o Estado custear o processo de inclusão como deveria ser, ou que "alunos deficientes" na mesma classe que alunos "normais" não permite que os alunos "normais" se desenvolvam porque os professores não têm como dar atenção a eles, ou dizem que os professores não são formados/especializados para o ensino de pessoas com deficiência, "não são preparados pra isso", "não ganham pra isso"[61], ou que as escolas não têm recursos didático-pedagógicos especiais e não são adaptadas devidamente para acolhê-los e ensiná-los, ou o principal deles, cereja do bolo, "é muito mais racional e humano que eles estudem em escolas especiais, totalmente adaptadas, com professores especialistas em cada uma das deficiências etc. etc. escolas da iniciativa privada com qualidade de ensino muito superior à do setor público".

Quando este empresário ou político neoliberal/ultraneoliberal expõe esta sua opinião, independentemente de discordarmos veementemente de cada um dos argumentos de que lançam mão, entendemos suas opiniões de classe expressando seus interesses de classe. Um empresário que aponte algo diferente disso, diferente do discurso excludente, ou é um ponto fora da curva, ou estamos diante de alguma armadilha retórica visando objetivos sub-reptícios (de classe). Diferente dessa posição de classe esperada do empresariado, mas tão ou mais grave quanto, é a de uma equipe de jornalistas de uma emissora de TV que vende para o público uma imagem

[61] Estes dois argumentos retóricos utilizados pelo empresariado interessado em lucrar com este setor de "entidades especiais", e também difundido por governantes que querem se desobrigar da incumbência da inclusão escolar da criança com deficiência, são disseminados falaciosamente à farta para conquistar professores para o seu lado excludente, e não são poucos os que são engodados por esta ideologia, que atinge ainda parte dos funcionários da burocracia escolar, das famílias (tanto de estudantes com deficiência, que alimentam a esperança de que seus filhos sejam cuidados por especialistas, tendo maior atenção e cuidado, como por famílias de alunos e alunas sem deficiência, que reforçam a crença de que seus filhos são atrapalhados em seu aprendizado pela presença em sala de aula de estudantes com deficiência), parte da imprensa, das redes sociais etc. Este é dos argumentos conservantistas excludentes mais predatórios ao processo de inclusão por encadear de maneira perversamente harmônica muitas inverdades.

de neutralidade, ou pior, de defesa dos interesses dos desvalidos, oprimidos e desapoderados: esta reúne em seu estúdio “especialistas em educação” para debater tal questão e industriam o espetáculo de maneira a parecer que o processo excludente é melhor, ou que é necessário para o momento, favorecendo nitidamente o empresariado que banca parte de seu horário nobre. Esta situação é muito mais difícil ainda de combatermos na luta política honesta, porque passam com todo o seu poderio comunicacional a imagem de neutralidade, mas está há quilômetros de ter neutralidade na matéria, por um simples motivo: não existe neutralidade! Sempre haverá os interesses de classe e quando estes não ficam transparentes há que se provar primeiro que a fonte está conspurcada para depois tratar efetivamente de combater os argumentos: uma luta inglória aos que fazem uma contraposição ética e estética no nível das ideias, da argumentação sustentada!

No Brasil, como também em alguns lugares do mundo, estas leis impopulares (entendamos aí, contra o povo) são aprovadas useira e costumeiramente “na calada da noite de uma sexta-feira”, sem prévio aviso, de cambulhada com outras leis, tudo junto, misturado e confuso. Fica muito complicado ter sucesso no bom combate de posicionamentos – neste exemplo este “bom combate” nem acontece. Tivemos recentemente o vergonhoso episódio do “com o judiciário e tudo”[62], com amplo apoio das grandes mídias, que podem ser tudo, menos ingênuas ou desinformadas. Escrevo este parágrafo em 13 de fevereiro de 2021: a rede Globo de televisão montou uma força tarefa com seus principais jornalistas e vários especialistas (educadores, médicos, psiquiatras, psicólogos...) para dar legitimidade à sua mudança de opinião em favor da volta imediata às aulas determinadas pelos governos do PSDB, notadamente o de São Paulo, estado e município, a quem esta emissora sempre tece comentários elogiosos. Detalhe: estamos há quatro semanas com média diária de mortos acima de 1000 pessoas, ascendente, batendo recordes, experimentando situação crítica nos hospitais com UTI lotadas, um processo de vacinação lentíssimo (paralisado ou em vias de paralisar em várias cidades importantes do Brasil), insuficiente, portanto, para promover um arrefecimento desta situação, e mais: uma cepa bem mais agressiva da COVID-19 está chegando no estado de São Paulo

[62] Esta expressão foi utilizada no processo de “impeachment”, ou “golpe parlamentar”, contra a presidenta Dilma Roussef pelos promotores de Curitiba, em off captado pela Polícia Federal, significando que já tinham acordos com membros do STF para não bloquearem as ações escusas que empreendiam.

exatamente agora! Esta cepa tem, inclusive, um maior poder de contaminação em crianças e jovens, levando-os à morte ou a estados graves com prejuízos cognitivos permanentes, estima-se, em 80% deles! Os especialistas que até alguns dias atrás frequentavam a emissora afirmando justamente o contrário não apareceram mais! Como tratar de questões desse tipo, que pregam uma neutralidade mentirosa, com as professoras do grupo de formação? Apenas com a perspectiva da luta de classes juntamente com as outras tratadas aqui neste capítulo poderemos chegar próximos da realidade concreta que envidamos estudar, ao mesmo tempo em que contribuímos com a formação honesta e profícua de cada um dos membros do grupo.

Nessa medida, não procuramos aqui qualquer tipo de neutralidade. Pelo contrário, tentamos desde o primeiro instante deixar claro que nos colocamos ao lado dos interesses dos explorados e dos oprimidos, ao lado dos trabalhadores e das trabalhadoras. Diferentemente de ser um viés deformador, é condição indispensável de aproximação com a realidade. É a única forma de todos saberem o que se está a falar, quem está a falar e por que está a falar. Dessa transparência dialética e dialógica as dimensões subjetivas da realidade vão ressurtindo. E é esse o nosso objetivo primevo com uma pesquisa compromissada com uma causa!

Diante do que discutimos até aqui fica claro que nos deparamos com duas perspectivas de interesses de classe distintas que procuramos manter acesas durante os processos de formação com as professoras: a primeira refere-se ao nosso posicionamento diante das questões estudadas pelo grupo; a segunda refere-se à forma com que analisamos cada questão diante dos interesses de classe. A primeira é a nossa participação (de todos nós) na luta de classes constituinte da realidade da qual fazemos parte; a segunda é a categoria teórico-metodológica “luta de classes” contribuindo com as demais categorias para o desvelamento da realidade.

3.5- PERSPECTIVA DA CONSCIENTIZAÇÃO PARA SI: REFLEXÕES CRÍTICAS DAS PROFESSORAS SOBRE A ESTRUTURA E CONJUNTURA SOCIAIS

A tomada de consciência ocorre
quando o trabalhador rompe o isolamento,
cria uma forma coletiva de expressão.
Maurício Tragtenberg

Desde o primeiro encontro com as professoras do grupo de formação foram recorrentes os debates em que elas traziam considerações argumentativas, reflexões críticas sobre, por exemplo, a estrutura sócio-econômico-político-social do mundo, do país, do estado e município de São Paulo, e temas como o aumento da pobreza (e concentração de riqueza), os interesses (e desinteresses) dos políticos e burocratas pela educação pública, a ingerência do empresariado na educação, as contradições da escola pública da contemporaneidade etc. Estas temáticas eram imanentes às discussões e reflexões presentes nas formações. Esta postura das professoras nas formações, postura eivada de criticidade, era muito profícua e sempre contava com nossa participação, ora para organizar certa linha de raciocínio, ora provocativamente criando desconfortos com vistas a que se chegasse a um nível de profundidade maior e/ou em um espectro mais amplo na reflexão, na crítica. Mas a ideologia burguesa é poderosa e deixa muita coisa distorcida ou nebulosa:

> A ideologia vem para sistematizar esta falsa consciência e dar-lhe uma aparência de pensamento científico/filosófico, fornecendo assim o status de pensamento complexo e “superior”. Deixando de lado o fato de que a ciência e a filosofia também são produtos históricos e envolvidos no processo de dominação, assim se cria uma muralha inexpugnável de ilusões que produzem uma cegueira coletiva (VIANA, 2015, p. 143).

Diante disso, o objetivo perseguido desde o princípio foi tanto desvelar coletivamente mais possibilidades concretas de inter-relação entre as questões socioeconômicas gerais e as questões da escola e do processo de inclusão de alunas e alunos com deficiência, como fomentar o processo de conscientização para si de todas as professoras do grupo. Esta perspectiva é fundamental em muitos sentidos, notadamente na construção do posicionamento das professoras face aos problemas e soluções e na melhoria da qualidade argumentativa de cada uma e do grupo. No movimento de desenvolvimento da conscientização para si, respostas e explicações simplistas passam a ser em parte substituídas por raciocínios mais elaborados, consubstanciados em relações feitas com os elementos sócio-histórico-culturais da realidade. Este processo revela em si uma luta renhida e permanente que deve diuturnamente ser travada contra a alienação e o apagamento de possibilidades que a sociedade capitalista contemporânea nos conduz:

> As possibilidades que o desenvolvimento das forças produtivas gera para a emancipação humana são veladas, e as pessoas só

> conseguem enxergar como possível a reprodução da sociedade burguesa como tal. Este é um dos efeitos dos processos alienantes que brotam da regência do capital. [...] E isso ocorre porque, no dia a dia, a vida das pessoas determina as suas consequências. Como vivem sob o capital, são dominadas pelas ideologias burguesas.
> Como, então, determinar o que é "historicamente possível?" Segundo Marx, antes de mais nada, realizando a crítica mais complexa e radical (no sentido de ir à raiz) da sociedade burguesa e das alienações capitalistas, de modo a abrir caminho para o conhecimento da realidade. Com base nesse conhecimento, é possível determinar as tendências históricas predominantes e, então, determinar as reais necessidades e possibilidades históricas da humanidade (LESSA, TONET, 2011, pp. 114-115).

E foi essa a nossa intenção; foi essa a direção que miramos ao dedicar nosso esforço coletivo a desnudar essa parte da realidade, nem sempre exposta, tal qual ela é. E tendo em vista a perspectiva da busca incessante de caminhos profícuos por meio de estratégias e táticas didático-pedagógicas, resolvemos incrementar ainda mais os processos relativos a esta perspectiva: acordamos em fazer uma pesquisa sobre os temas que recorrentemente falávamos nas reuniões a respeito da estrutura e conjuntura econômico-social que nos afeta. Coube a mim a feitura da pesquisa inicial e a produção de um texto básico. Em seguida, este texto foi estudado por todas as professoras participantes, foram esclarecidos pontos mais complexos e debatidos pontos polêmicos ou de interesse imediato para a escola e o processo de inclusão. Então uma redação final foi feita, uma produção coletiva de todas nós. Daí surgiu o Capítulo 1 da Parte II, fundamental para compreendermos as múltiplas determinações sob e sobre as quais estamos atuando, vivendo, trabalhando.

Coletivamente, denunciando e anunciando, tentamos fazer a nossa parte aqui: discutimos amplamente as temáticas voltadas para as questões mais emergentes e próximas da escola em seu ainda claudicante processo de inclusão das alunas e alunos com deficiência imbricando ao máximo estes assuntos às determinações conjunturais e estruturais da sociedade que nos orbita direta e indiretamente. No texto que foi fruto da técnica da Escrita Compartilhada estudamos e expusemos conteúdos que nos serviram de base para aprofundarmos as reflexões sobre a formação do Estado e seus interesses de classe, captando sinteticamente aspectos da história da educação no Brasil e muitas das suas determinações de classe, situando a estrutura e conjuntura neoliberal e ultraneoliberal na condução da sociedade e na formação da escola pública brasileira etc. Muita reflexão foi produzida a partir deste texto, inclusive majoritariamente fora dos horários destinados à formação, ou seja, ampliando o

atingimento destas reflexões formativas para além do período letivo, para além do "período em que, teoricamente, as professoras eram pagas para se formar". Isto significa muita coisa! Isto indica que nesta fase da pesquisa e da formação que lhe é central a assunção da perspectiva autogestionária da formação, ou seja, a consciência de seu caráter de auto-organização para a autoformação já estava significativamente presente! Como explicamos no item 3.2 deste capítulo, é importante que fique claramente diferenciado das gestões de cooperativas e produções solidárias que, em geral, têm só o operacional sob comando dos trabalhadores e não a gestão do empreendimento em si, assemelhando-se ao processo capitalista de produção.

Uma das importâncias deste capítulo para a formação das professoras e para esta pesquisa se baseia, em última instância, no fato de que a ética do mercado tem predominado em todas as áreas do saber. Há um neocolonialismo intelectual orquestrado principalmente pelos Estados Unidos que tem por missão apagar a produção intelectual eminentemente local, dos países periféricos, escondendo a relevância de seus problemas, suas particularidades, sua independência. Ou seja,

> A dependência econômica, social, política e cultural se estendia, então, para o campo da ciência. [...] Os principais intelectuais e pesquisadores norte-americanos passam a professar um modo específico de saber e de fazer acadêmico marcado pela submissão aos ditames do mercado e das empresas. [...] Daí a assertiva de Tragtenberg (2004) ao tratar da delinquência acadêmica. [...] O autor já constatara nos anos 1970 o surgimento do capitalismo acadêmico norte-americano. [...] Daí os costumeiros usos de conceitos e categorias, de análises e comparações importadas de outras realidades na tentativa de compreender e explicar a realidade latino-americana (SANTOS, 2018, p. 57).

3.6- PERSPECTIVA DA INCOMPLETUDE CRÍTICA[63]

... uma das tarefas precípuas
da prática educativo-progressista
é exatamente o desenvolvimento

[63] O conceito de "Incompletude Crítica" não é de todo novo: é apenas um desenvolvimento mais radical em um contexto revolucionário autogestionário de reflexões que já existem. Não vamos desenvolvê-lo aqui com a robustez e profundidade que merece, pois não é esse o objetivo desta tese. Contudo, iremos ao menos dar uma noção desta perspectiva pela importância que ela teve no processo de formação das professoras do grupo. Oportunamente, em um próximo trabalho, trataremos de expor mais pormenorizadamente este conceito tão importante e suas implicações.

da curiosidade crítica,
insatisfeita, indócil.
Paulo Freire

A assunção da “incompletude crítica” é fundamental para a construção crítica de saberes críticos.

Na Pesquisa-Trans-Formação, concebemos que todas as perspectivas e/ou categorias presentes no desenvolvimento do processo de formação docente que sejam relacionadas à produção de informações e conhecimentos - comunicabilidade, conectividade, simpatia e empatia ao outro, saber escutar, pesquisa, cientificidade, curiosidade, ensino-aprendizagem, criatividade, criticidade etc. – devem ter como perspectiva precípua e central a importância da perspectiva da “incompletude crítica”, como algo *a priori*, no descobrimento e na construção de saberes concretos. Isto significa dizer que todas as perspectivas/categorias acima e muitas outras ligadas à consubstanciação de saberes necessários ao trabalho docente serão entendidas e operacionalizadas a partir da consciência individual e coletiva do grupo da situação de incompletude individual e coletiva do grupo sobre o assunto tratado, e mais: as discussões, relatos, pesquisas, convocações de palestrantes etc. serão desenvolvidos e efetivados criticamente, também segundo cada membro do grupo e do conjunto de todos os membros. Esta posição diante dos conteúdos é fundamental para que o desvelamento da realidade tenha o mínimo de limitações e barreiras, pois partimos da assunção de nossa ignorância, e também para que o fetichismo possa ser mais facilmente desvelado tendo em vista a postura crítica a partir da ignorância assumida. Com a consciência que a incompletude do ser e, portanto, de nós todos, é crônica, perene, a perspectiva da “incompletude crítica” nos garante uma situação profícua de aprendizagem e desenvolvimento porque assumidos de nossa incompletude, nos postamos criticamente diante dela e dos saberes que buscamos, independentemente do nível de aprendizado consistente que apreendamos sobre um determinado assunto.

... me experimento enquanto ser
cultural, histórico, inacabado
e consciente do inacabamento.
Paulo Freire

Nessa medida, perspectiva da incompletude significa que cada uma das professoras pertencentes ao grupo de formação continuada docente, deve ter consciência, “enquanto ser cultural, histórico” (FREIRE, 1996/2000, p. 55) do próprio inacabamento, da própria incompletude, e levar isto a todos os rincões de suas relações sociais e pessoais, não como um problema, uma falha, uma falta, mas, ao contrário, levar a consciência da ignorância, da imperfeição somada à consciência das possibilidades e responsabilidades diante dos conhecimentos, como posicionamento diante da vida, da profissão docente, do fazer docente, como um fio condutor para a prospecção e produção de saberes. Por um lado, tensiona; por outro, expande!

> [...] sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 1996/2000, p. 59).
> [...] a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica (1996/2000, p. 60).
> [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca [...] fundante da produção do conhecimento (1996/2000, p. 61).

Esta perspectiva é importantíssima para o sistema operacional do processo de formação, pois determina, já a priori, que ninguém é dono da verdade, de saberes absolutos ou até de saberes suficientes. Tudo é discutido em perspectivas alargadas, sem bitolas, sem censuras, solidariamente, criativamente e criticamente. Nenhuma dúvida é boba ou sem importância! Não ter certeza se a LIBRAS é uma “linguagem” universal, ou, afirmar que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, são dúvidas importantes. Tomando estas incompletudes como base, pudemos abrir um leque de caminhos de ensino-aprendizagem que foram, deveras, muito mais interessantes ao grupo. A componente “pesquisa” entra em cena recorrentemente como base dos desenvolvimentos teóricos; as redes de apoio são acionadas e são multiplicadas na medida em que as demandas vão surgindo. Diálogos fluem e o ambiente tende a ser ao mesmo tempo leve e estimulante por mais duro que seja a temática estudada, por mais que apareçam contradições intrincadas ou contraposições de opinião. Não fosse assim teríamos, como bem exemplifica Paulo Freire, um processo de ensino-aprendizagem praticado por uma massa autoritária do professorado dos anos 1960:

> Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1965/1999, pp. 104-105).

Mesmo nos momentos trágicos da pandemia em que situações extremas eram conversadas nas reuniões de formação, a assunção consciente da incompletude, constituindo-a "incompletude crítica", posicionava cada uma de nós do grupo conscientes de nossas fragilidades e de nossas forças, exercentes renhidas de companheirismo e solidariedade, numa relação humana que possibilitou pelo diálogo e comunicação, a construção individual e coletiva de uma consciência crítica onde não há espaços fantasiosos para super-heróis, mas compreensão do inacabamento como realidade e parte da perspectiva pedagógica autogestionária em sua dimensão sócio-histórica existencial. Assim, entendemos todos que "... o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1996/2000, p. 55). Todas, humanas, incompletas, saíamos sempre um pouco "menos incompletas" das reuniões do que entrávamos.

> *[...] a gente já desenvolveu tanto com essas conversas! Porque a gente tinha muitas angústias, mas a gente foi conversando sobre caminhos... claro que a gente ainda tem muito o que aprender* (Pré-Indicadores - EOL8-21/09/2020).

Assim, nesta esteira da perspectiva da "incompletude crítica", lidamos com todas estas outras perspectivas de apurar e aprofundar saberes, a começar pela criticidade que, por suposto, percorre todas as outras. **"***Ensinar exige criticidade*", alerta o título do capítulo 1.4 do livro "*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*" de Paulo Freire (1996/2000). Esta "perspectiva da criticidade" da qual falamos aqui diz também que "aprender exige criticidade" e "autoformar-se exige criticidade". Não que Paulo Freire não soubesse disso: em seu texto ele de certa forma contempla todas estas situações. E é fundamental que seja assim. A perspectiva da criticidade é a única forma de compreendermos as coisas do mundo além das aparências, de driblarmos pelo menos uma boa parte das ciladas, das *fake news*, dos fetichismos que recobrem tudo com uma camada obscura neste mundo da mercadoria. Não é à toa que Marx por toda a sua vida não se limitou a empilhar

informações, saberes, opiniões, suposições. Ele fez mais: realizou a crítica de tudo o que observou e estudou. *O Capital*, sua obra máxima, não é apenas um relato sobre a economia política da época: O *Capital* é a **Crítica** da Economia Política capitalista!

À medida que passamos a colocar em alerta a necessidade epistemológica de atentarmos à perspectiva da criticidade avançamos no movimento de passagem da postura ingênua para a postura crítica; ao criticizarmo-nos caminhamos para a superação da postura ingênua rumo à assunção da postura crítica. “Ao criticizar-se, tornando-se então [...] curiosidade epistemológica, metodologicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1996/2000, p. 34).

No processo de formação da Pesquisa-Trans-Formação precisamos a todo tempo dos “achados de maior exatidão”, por isso a todo o momento era destacada a importância da postura crítica diante de tudo, notadamente da postura da “incompletude crítica”. Muita vez ouvi frases do tipo: “Nossa, não havia me apercebido disso” ou “Não havia pensado sobre esse ângulo” ou “Não percebi isso” etc. [...] *interessante, nunca tinha pensado por esse lado* (EOL2-20/07).

O grupo foi percebendo o quão fundamental é se apropriar da postura crítica diante de tudo, sem preconceitos, sem exceções, inclusive porque partindo da assunção da incompletude, do inacabamento perenal de todos nós. A diferença do nível dos debates das primeiras reuniões para os debates das últimas (ver Apêndice A) é flagrante, devido, principalmente: 1) pela maior apropriação de conteúdos básicos; 2) pela quota de militância sempre ascendente com o passar dos encontros; 3) pelo desenvolvimento, pelas professoras, do nível de confiança no grupo, este cada vez mais assumidamente autogestionário; e 4) pelo aumento significativo da postura crítica diante das temáticas abordadas, sempre no espectro da incompletude, esta cada vez mais assumida. No núcleo de significações 8 tem exemplos radicais dessa mudança de postura das professoras do grupo de formação em relação à sua práxis junto às alunas e aos alunos com deficiência estudantes da escola!

Importante trabalhar o grupo no sentido de não deixar que seja naturalizado o caminho que vai da postura ingênua para a postura crítica! Há que se percorrer este caminho, que pode ser mais rápido ou mais demorado, mas, de qualquer modo, de maneira a que atenda o objetivo de incluir a criticidade, e todo o complexo que ela carrega, como ferramenta indispensável a toda e qualquer situação. Esta é a inalienável perspectiva da criticidade!

A perspectiva da criticidade:

> [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo" (FREIRE, 1996/2000, p. 37).

Mas em que consiste "todo o complexo que ela carrega"? Consiste em uma totalidade infinita, mas, como estratégia pedagógica utilizada na formação da Pesquisa-Trans-Formação, este complexo imediato é constituído pela consciência da importância das outras perspectivas, comunicabilidade, conectividade, cientificidade, curiosidade e criatividade e mais algumas categorias auxiliares, e pela consciência de que a "incompletude crítica" é real e produtiva, além de comungar com a ética do humano, pois que é desveladora da realidade concreta (enquanto ocultadores da realidade concreta comungam a ética do mercado).

Quanto à qualidade da fluidez da comunicação interna entre os membros do grupo é indispensável se considerar nas dinâmicas, nos movimentos das formações (e, principalmente, a não se desprezar ou minimizar) o fato do professorado ser vigorosamente comunicativo! Esta constatação não pode advir de uma análise da "natureza" dos professores e professoras. Eles não são "naturalmente" comunicativos, mas, sim, são constituídos comunicativos pelas múltiplas determinações que os constituíram em suas vidas. E é claro, também, que não são todos, mas não é arriscado afirmar que uma boa parte o é. As professoras do grupo de formação com certeza o são! Comunicam-se em suas atividades didático-pedagógicas, constroem a todo tempo discursos opinativos ou sobre técnicas ou conceitos, externam seus saberes, expressam sua cultura diariamente expandida, contam suas vivências, pesquisam, escutam questões e pareceres dos quais se apropriam e adaptam às situações que possam se beneficiar deles, sistematizando e socializando informações e conhecimento etc. Mas tudo isso terá importância e alcance menor se "naturalizarmos" a questão acreditando que a comunicabilidade está subsumida na sua profissão de professor e só, que é imanente a ela, pois está vinculada à sua atividade prioritária que é o ensino e o restante é apenas um extrapolar.

Gadotti (1975) nos alerta que a questão que poucos se apercebem é mais profunda do que aparenta: o professorado, em sua maioria, é, sim, muito comunicativo, mas, mais do que isso, ele necessita conectar-se! Professores e professoras necessitam conectar-se! Necessitam! Na expressão artística de sua ação

pedagógica carregam, dentro e fora da sala de aula, tudo o que são e têm para doar na expectativa de suprir sua necessidade de conectar-se. Uma conexão existencial, vívida, visceral, amorosa e fraterna. Isto tudo é muito intenso e a formação desenvolvida na Pesquisa-Trans-Formação dá espaço para que ela se expresse e, ainda, esforça-se para intensificar esta comunicabilidade com o objetivo de conduzi-la, como pode ser observado ao longo da pesquisa, para a atividade práxica ampliada que estivermos a discutir, na esteira do processo de inclusão escolar do aluno e da aluna com deficiência na perspectiva autogestionária da transformação social. Instigar intencionalmente as professoras a externar a compreensão que têm das diversas nuances da problemática escolar, sempre na "perspectiva da incompletude crítica", é um processo bastante profícuo, e fundamental, para a prospecção das essenciais significações constituintes da dimensão subjetiva da realidade.

Uma preocupação aqui é a da necessidade de, por vezes, ter de conter democraticamente toda essa exuberância comunicativa e conectiva para que o espaço da formação seja aproveitado em benefício de todos e sejam discutidos os assuntos necessários a satisfazer a proposta do grupo, da escola e do processo de inclusão do estudante com deficiência. Além disso, os espaços de reflexão e de escuta são fundamentais para a construção crítica dos saberes, principalmente quando se tem como precípua e central a perspectiva da "incompletude crítica":

> Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele [...]. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele (FREIRE, 1996/2000, pp.127-128).

De outro lado, um inibidor deste potencial de comunicabilidade, conectividade, curiosidade e criatividade que sustenta a qualidade da criticidade é o que Paulo Freire (1996/2000; 1992) chama de "burocratização da mente". É o fatalismo que assola muita gente e impede a ação e a reação diante dos problemas da cotidianidade. Aqui, nesta tese, a "burocratização da mente" é contrária ao necessário fluxo dialógico do movimento da formação na perspectiva autogestionária:

> A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo

> senhor feudal sobre seus vassalos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança eficiência extraordinária [...] Um estado refinado de estranheza, de "auto demissão" da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu [...]. Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da História, tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano (FREIRE, 1996/2000, pp. 129-130).

Freire revela lindamente um quadro muito comum de desesperança e impotência. Este quadro é encontrado em muitas das situações e condições que ele retratou e também é encontrado nas formações docentes dicotomizantes, positivistas e/ou eivadas de falsa consciência. Professores e professoras, seus alunos e alunas, não necessitam disso. Necessitam, sim, vigorosamente de uma práxis formativa ancorada na perspectiva da "incompletude crítica" e também nas demais perspectivas e categorias discutidas aqui. Impossível realizar formações autogestionárias, com o cunho revolucionário que mora nelas, transformadoras, portanto, sem a presença destas perspectivas.

Na citação ainda se nota claramente que essa desesperança na mudança, apatia profissional, assunção da impotência pessoal, crença na impotência social, inoperância na militância, na maioria das vezes é um conjunto de comportamentos e sentimentos fruto da falta de interesse em ir a fundo nos problemas, de tomá-los mais direta e radicalmente nas mãos, saboreando prazerosamente a curiosidade sendo aflorada, a excitação das descobertas, do descortinar, criar e recriar possibilidades. A ideologia dominante tem como um de seus principais objetivos fazer isso, nos provocar estes sentimentos e comportamentos: "Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade..." porque "sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*." E nem luto por direitos ou melhoria da qualidade de ensino, de vida: "Com a curiosidade domesticada" não posso alcançar "o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade", da "sua capacidade crítica".

> O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. [...] a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. [...] O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa... Quanto mais a curiosidade [...] se "rigoriza", tanto mais epistemológica ela vai se tornando. [...] O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996/2000, pp. 96-99).

E nas formações da Pesquisa-Trans-Formação também é assim: o tempo todo instigando-nos a ir mais a fundo, a radicalizar o desvelamento, a amplificar a reflexão, em um movimento singularmente curioso, particularmente curioso, universalmente, em perspectiva, curioso. E aqui caímos no capítulo 1.8 da Pedagogia da Autonomia (1996/2000) de Freire: *Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*. Inclusive reflexão crítica sobre a própria prática! Fundamental para a "revisão dos achados" e para "mudar de opção, de apreciação"!

> Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. [...] O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996/2000, p. 51).

Com a conquista da "curiosidade epistemológica" e o "reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação" firmamos, por aqui, por hora, o cerne da importância da perspectiva da "incompletude crítica" no movimento de apropriação crítica do saber crítico.

3.7- A NECESSÁRIA PERSPECTIVA DAS CATEGORIAS CAPACITISMO E INTERSECCIONALIDADE

O poder requer corpos tristes.
O poder precisa de tristeza
para poder dominar.
A alegria, portanto, é resistência.

Porque ela não se rende.
A alegria, como potência de vida,
nos leva a lugares onde a tristeza...
jamais nos levaria.
Gilles Deleuze

O processo de retroalimentação da conscientização do grupo de professoras sobre a importante questão que coloca o espectro teórico e prático do capacitismo e a perspectiva da interseccionalidade, ambos, cada qual à sua maneira, como fenômenos sociais que ampliam a compreensão das lutas pela conquista de direitos básicos e melhoria da qualidade de ensino dos alunos e alunas com deficiência qualificou, tanto a ação das professoras diante das situações em sala de aula, como no que se refere às formas de luta para conquistar melhores condições de trabalho docente direcionado ao processo de inclusão. Além disso, ampliou o foco do mirante do grupo ao discutir sobre possibilidades de autoformação e de ação didático-pedagógica.

Como já expusemos em diversos momentos sob variegadas perspectivas a questão do capacitismo[64], vamos falar um pouco sobre a interseccionalidade. Nas incontáveis lutas por direitos que segmentos oprimidos travaram através da história, pudemos observar pontualmente uma perspectiva próxima do que hoje entendemos como interseccionalidade. Por exemplo, Huey Percy Newton, cofundador dos Panteras Negras, organização política negra, inspirada em Malcolm X[65], voltada para a luta por igualdade racial nos Estados Unidos, em seu discurso sobre a libertação gay e feminina no ano de 1970 disse que

> Quaisquer que sejam suas opiniões individuais e inseguranças sobre homossexualidade e os diversos movimentos de libertação entre os homossexuais e mulheres (e falo de homossexuais e mulheres como grupos oprimidos), devíamos tentar nos unir a eles sob uma perspectiva revolucionária (NEWTON, 1970).

A perspectiva interseccional de Huey Newton é forte e flagrante. E, no Brasil, a primeira pessoa que falou sobre o que entendemos hoje por interseccionalidade foi a

[64] O capacitismo é mencionado mais pormenorizadamente no capítulo 10 da Parte II.
[65] "Não há como atuar sob a lógica de um regime capitalista, a menos que se seja um abutre. É necessário sugar o sangue de alguém para ser capitalista. Mostre-me um capitalista e eu lhe mostrarei um sanguessuga." Malcom X.

brasileira Lélia Gonzales, no início dos anos 1980, relacionando raça, gênero e classe socioeconômica, criticando severamente o conceito de democracia racial brasileira defendida inclusive por ilustres e renomados intelectuais (Gilberto Freire, Monteiro Lobato etc.). Também nessa época, Maurício Tragtenberg travou uma luta aberta contra jornais, partidos políticos e movimentos políticos que demonstravam seu racismo, machismo, homofobia e intolerâncias várias: estes promoviam a ideia de que as lutas de cada segmento, cada qual com suas especificidades, não importavam porque a única luta que importava era a luta de classes, sem especificidades. Tragtenberg, à frente do seu tempo, numa perspectiva interseccional, disse que era justamente o contrário: as lutas têm que acontecer juntas, sem dicotomias, dando-se importância particular a cada uma, mas todas na perspectiva da luta de classes. Em artigo na Folha de São Paulo de 26 de fevereiro de 1981, polemizou com todos, "da extrema direita à extrema esquerda" do cenário político da época:

> A defesa da especificidade do movimento de mulheres não significa "alheamento" em relação ao movimento global das classes trabalhadoras na luta por suas reivindicações. Da mesma forma que o grupo negro, homossexual, a mulher está inserida na totalidade do real e ao mesmo tempo tem problemas específicos, no contexto da totalidade, que não podem ser escamoteados. [..] O movimento feminista [...] luta especificamente pela melhora da condição da mulher, seja da classe média ou operária, inserido no conjunto da luta de todos que trabalham e são explorados. Isso é muito diferente das seções femininas dos chamados partidos de esquerda (!) onde os homens vão às reuniões e as mulheres continuam no forno e no fogão. [...] Eis que a "Hora do (anti) Povo" estigmatiza as mulheres feministas como lésbicas hoje, amanhã passará a criticar os judeus, ou aqueles que não rezam pela cartilha stalinista MR-8. Já vimos na história muitos movimentos aparecerem com o nome de *revolucionários* e se constituírem nas piores reservas de reação e de capitalismo de Estado. [...] Criticar as mulheres independentes que pretendem levar à frente a realização do 3º Congresso por se preocuparem com a sexualidade é ignorar que ela é também uma questão de política. A mulher é explorada pelo sistema capitalista e também pelo patriarcal, daí a unicidade de reivindicações econômico-sociais-políticas e sexuais...

Quanto ao conceito propriamente dito de interseccionalidade, a afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw é tida como a pioneira a forjá-lo, em 1989:

> Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas

> reservadas às experiências apenas do homem negro (AKOTIRENE, 2020, p.19).

Essa definição contrapõe a argumentação que muita vez ecoa de que interseccionalidade é um conceito neoliberal. A deformação neoliberal do conceito, com efeito, gera confusão: os liberais entendem e divulgam que a união de várias minorias, várias camadas oprimidas da sociedade é interseccionalidade. Interseccionalidade não é isso! Interseccionalidade refere-se, como dito por Kimberlé, à compreensão de que há na sociedade um imbricamento das múltiplas formas de opressão, cada qual com suas particularidades que necessitam ser trabalhadas, mas todas sofrem a opressão do modo capitalista de produção e também cada uma delas tensiona uma ou mais das demais outras formas de opressão, não existindo um opressor e um oprimido isolado. Isso não quer dizer que não se possa se organizar por tipo de opressão; ao contrário, deve-se se organizar para as lutas por tipo de opressão, mas na perspectiva da interseccionalidade, pois, na maioria dos casos, o inimigo é comum ou pode ser combatido conjuntamente.

Com relação ao capacitismo, já conceituado e discutido ao longo desta tese, fica bem clara esta imbricação quando percebemos que, não apenas as pessoas com deficiência sofrem com o capacitismo, mas também as mulheres, a população preta, os indígenas, os imigrantes (notadamente os oriundos dos países periféricos), os idosos, os que não atendem à corponormatividade, a comunidade LGBTi+, as classes mais pauperizadas, os formalmente menos instruídos etc.

> *[...] esses alunos estão se formando de outra forma, com outros conceitos. É esse o papel da escola, tanto no racismo, como no capacitismo e tantos outros preconceitos que a gente tem aí...* (Pré-Indicadores - EOL2-20/07/2020).

Isso não significa que todos estes grupos devem se unir em organizações conjuntas para lutar contra o capacitismo, mas uma luta reforça as demais e todos estes segmentos devem atuar entendendo a interseccionalidade como uma perspectiva que reforça a luta, porque se pensa em conjunto as formas de opressão e também as formas de a combater.

3.8- PERSPECTIVA DA BUSCA INCESSANTE DE CAMINHOS: AS ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

A escola [...] um local de debate,
[...] onde todas as ideias possam ser discutidas,
onde todas as posições possam manifestar-se,
onde o debate e a crítica tenham audiência.
Moacir Gadotti

Nos primeiros encontros com as professoras do grupo de formação da Pesquisa-Trans-Formação as estratégias didático-pedagógicas propostas concentravam-se em ouvir as participantes em suas manifestações sobre assuntos de toda ordem e ir colocando em pauta questões relativas ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola pública de periferia, em geral, e naquela escola em particular, bem como ir familiarizando as professoras com a metodologia da pesquisa e com as perspectivas necessárias àquela formação pretendida. O tempo exíguo era, então, disputado por estas três dimensões e parecia a todas nós que necessitaríamos de três vezes mais tempo do que tínhamos então, se quiséssemos uma abordagem/discussão satisfatória sobre cada uma das dimensões. Aos poucos o que ocorreu foi que as três dimensões foram se aproximando em uma dimensão síntese que contemplava as três demandas, que não eram mais isoladas, mas dimensões diferentes partícipes de uma única discussão teórico-metodológica a partir da realidade configurada pelas professoras.

Nesse ponto, diversas estratégias didático-pedagógicas, e um número maior ainda de táticas que se fizeram necessárias no calor dos momentos, foram sendo colocadas em movimento, sempre com a participação ativa de cada uma das professoras, porque tudo que estava sendo ou que viria a ser construído teria de ser resultado da ação coletiva do grupo na perspectiva da auto-organização e da autoformação.

No capítulo 4 da parte III discorreremos sobre algumas destas estratégias; aqui farei apenas pequeno resumo destas formas diversificadas de produzir informações tecendo algumas considerações sobre estes movimentos criativos de produzir e prospectar significações.

Na estratégia didático-pedagógica de “materialização da tensão dialética da realidade”, plantar o conflito, instalar o confronto de ideias e posições é o fio condutor para que desbordem conteúdos interessantíssimos que se constituirão em alicerce para a produção de conhecimento básico sobre o que orbita no senso comum,

ideologias estrategicamente plantadas, pensamentos hegemônicos, práticas educativas mais utilizadas, personagens tidos como centrais etc., realmente um manancial de informações mais ou menos brutas para serem trabalhadas. E não é nada além do que a aplicabilidade da perspectiva dialética onde o pesquisador exerce o papel de um moderador, ora tradicional, ora às avessas: traz ao grupo temáticas candentes que vão subsidiar e tensionar as discussões e reflexões, constituindo uma "zona de confronto" que vai se transformando em uma rede de colaboração à medida que questões gerais e específicas vão tocando a todos que passam a trabalhar coletivamente no destrinchamento e desenvolvimento dos problemas incorporando a pesquisadora-formadora, consoantes aos objetivos de deslindar motivos e perseguir soluções.

Este movimento dialético movimenta a totalidade histórica por meio da contradição. Ele

> [...] erige um processo de transformação dinâmica da convivência entre formas polarizadas. Se dicotomizamos os fenômenos na tensão capital-trabalho, por exemplo, podemos perder nossa capacidade de compreensão de como estes fenômenos operam na realidade concreta: somente na tensão expressa ressurtida da unidade destes contrários poderemos chegar nas determinações essenciais de cada um e na essência da unidade dialética (MAGALHÃES, AGUIAR, 2021 – no prelo).

Posteriormente, quando a situação de colaboração se implanta, a estratégia da "autoconfrontação das falas" das professoras traz mais riqueza e profundidade na produção de conhecimentos, pois as aparências vão se revelando insuficientes e/ou destorcidas para explicar os problemas: reflexões críticas começaram a revelar as essências. "Casos de ensino" começaram a ser discutidos revelando todo o drama da precariedade do processo de inclusão das crianças com deficiência e, notadamente afirmando como as professoras fazem realmente a diferença numa luta hercúlea contra todos os condicionamentos (ver item 4.5.2 da Parte III e seguintes onde falaremos sobre diversas estratégias e táticas didático-pedagógicas utilizadas com o objetivo de perseguir intensamente os melhores caminhos que nos revelem as significações produzidas imanentemente às dimensões subjetivas da realidade tais como a "dialogicidade dialética", a "escrita compartilhada", a "participação coletiva em congressos", o convite e usufruto de "coparticipantes da pesquisa", o "*quiz* das falas", o aprofundamento das questões surgidas por meio de WhatsApp e pelas redes).

3.9- PERSPECTIVA DOS PRESSUPOSTOS QUE ORIENTAM A ESCOLHA DOS CONTEÚDOS PARA A PRÁTICA FORMATIVA

A doutrina materialista de que os homens
são produto das circunstâncias e da educação
[...] esquece que as circunstâncias
são modificadas precisamente pelos homens
e que o próprio educador tem de ser educado.
Karl Marx

A formação dos professores e das professoras não acontece aleatoriamente. Ela tem um propósito e todo o esforço dispendido por ela tem como objetivo contemplar este propósito. Torna-se fundamental deslindar a essência desse propósito para que compreendamos os porquês das formações docentes serem planejadas e realizadas de tal ou qual maneira, incorporando tais e quais conteúdos. Aqui estamos a nos referir à parte da formação do professorado efetivada na escola/universidade a qual tem por missão específica agregar conteúdos necessários ao bom desempenho da atividade docente. Atualmente o que isto significa? Que conteúdos são estes? Basicamente muito limitados em face de uma formação satisfatória desejável: conteúdos da área em que ministrará aulas, conhecimentos didático-pedagógicos básicos, de caráter geral, notadamente com nítida dissociação da teoria apresentada com a prática educativa, determinantes gerais da política educacional, das bases nacionais comuns curriculares, dos planos educacionais etc. Antunes (2017), quando trata da importância da psicologia como uma das áreas que contribuem sobremaneira com as áreas da educação e da pedagogia, afirma que:

> A Educação, como conjunto de práticas sociais que visam à formação dos homens e a Pedagogia, sistematização teórico-prática que busca fundamentar, subsidiar e orientar as ações educativas, não podem ser consideradas como ciências específicas. Buscam elas as ciências afins que possam dar-lhes base de sustentação... (p. 83).

Na mesma esteira de Antunes, Mascellani (1980) levanta os nós górdios:

> O que é que este educador, este pedagogo não aprende? Não aprende a formar uma visão econômica e política da sociedade, a saber criticá-la. Não aprende que a educação opera no âmbito da

> sociedade, sujeita aos processos sociais mais abrangentes, e que tem uma dimensão eminentemente política porque é, antes de tudo, práxis. O estudante de Pedagogia e o professor não aprendem a pensar educação em termos de estrutura e conjuntura sociais [...] não aprendeu a refletir sobre educação, como postura do homem numa sociedade, numa sociedade situada, com direção e destino, a entender o conhecimento de forma integrada e nas suas possíveis relações com a sociedade [...] a consciência entre o seu estudar, o seu fazer e os acontecimentos. (p. 125).

Sempre com uma abordagem coerente com nossa concepção de mundo, de educação e de escola, para engendrar processos de desenvolvimento e transformação dos seres humanos envolvidos nas formações, temos a base teórico-metodológica da Psicologia Sócio-histórica como nossa guia em toda seleção de conteúdo. Em muitos momentos desta tese discutimos a questão dos conteúdos que deverão compor o arcabouço teórico-metodológico da formação docente, notadamente no Capítulo 2 da Parte II sobre Formação Docente, bem como neste mesmo capítulo, quando comentamos sobre cada uma das principais perspectivas que destacamos como necessárias à práxis formativa desenvolvida pela Pesquisa-Trans-Formação. Primeiramente, de maneira resumida, vejamos como apareceu este enfoque de conteúdo quando tratamos de cada uma das perspectivas:

a) A Perspectiva Autogestionária: a título de síntese, os conteúdos a serem discutidos na formação em perspectiva autogestionária desenvolvida pela Pesquisa-Trans-Formação devem ser submetidos aos interesses e ao desenvolvimento das docentes em processo de formação, considerando-se o movimento real destas trabalhadoras da educação e os objetivos específicos de melhoria do processo de inclusão de alunos e alunas com deficiência na escola. Aqui é fundamental que fique clara a intenção de que este grupo de formação vá assumindo a auto-organização do processo de formação, a autoformação, com o objetivo de tornar-se permanente, agregar outros professores e tentar reproduzir-se em outros espaços. Estes objetivos foram satisfatoriamente atendidos, considerando-se o evento da pandemia: uma professora de outra escola juntou-se ao grupo e as professoras participantes começaram a frequentar outros grupos, emitindo opiniões, colocando suas posições. Quanto à assunção da organização da própria formação, já a partir da metade das reuniões a função gestora das professoras foi ganhando expressão encontro a encontro. A questão da autogestão como horizonte, como perspectiva de emancipação humana, de transformação social, foi amadurecida pelo grupo. Compreenderam que as conquistas nos limites da emancipação política apenas são

válidas para o processo de formação para si se realizadas com um objetivo maior: de servir como conscientização de classe *para si* para que se contribua com a criação das condições necessárias para que a sociedade realize as transformações profundas de que necessita;

b) Perspectiva da concepção materialista da história: para que esta perspectiva seja bem compreendida alguns conteúdos são importantes de serem discutidos: como se caracteriza o modo de produção capitalista, os interesses de classe, a dominação burguesa para a exploração, o Estado como aparato burocrático de apoio ao capital, a escola como aparelho ideológico do Estado, reproduzindo as relações de produção, a luta de classes e demais contradições da sociedade. É importante entender a materialidade, a historicidade e a dialética como pressupostos analíticos;

c) Perspectiva da luta de classes: para a incorporação desta perspectiva no dia a dia das formações é necessário a compreensão dos conteúdos da concepção materialista da história, resumidos no item anterior, e também tudo o que se explicita no próprio item 3.4 deste capítulo, praticamente todo ele se referindo aos conteúdos necessários para que se compreenda o quão fundamental é que a perspectiva da luta de classes passe a fazer parte indissociável da autoformação e da prática educativa;

d) Perspectiva da conscientização para si - reflexões críticas sobre a estrutura e conjuntura sociais: para se empolgar o movimento de conscientização de classe do grupo de professoras foram recorrentemente trazidas para as discussões a inexorabilidade das inter-relações entre as questões socioeconômicas presentes na sociedade e as questões aparentemente específicas da escola e do processo de inclusão de alunas e alunos com deficiência. Assim, as reflexões orquestradas desta maneira fomentavam o posicionamento de classe das professoras do grupo diante das situações. A melhoria da qualidade argumentativa de cada um e do grupo como um todo foi flagrante;

e) Perspectiva da “incompletude crítica”: os conteúdos necessários à compreensão da importância da perspectiva da “incompletude crítica” pelas professoras em formação se ateve basicamente a duas dimensões: 1) ao cuidado no transcorrer do dia a dia das formações quando, independentemente do assunto que se estava a tratar, era detectado pela pesquisadora ou por alguma outra professora, uma postura possivelmente ingênua, não crítica, de alguma das participantes. Quando isto acontecia, no mais das vezes a própria professora já ressalvava sua postura,

ampliando/alterando as considerações; 2) ao tratarmos objetivamente das outras categorias/perspectivas que se relacionam ao processo de apreensão de conteúdos. É interessante que seja lido o item 3.6 deste capítulo e o núcleo de significação 4.8 para observar como este conceito foi lastreado na realidade das formações. Com relação às perspectivas auxiliares da comunicabilidade e conectividade cabe destacar que os conteúdos a serem trabalhados para que esta perspectiva fosse incorporada aparecem principalmente quando esta questão é tratada no início dos trabalhos para organizar e, depois, auto-organizar a manifestação das professoras e provocar uma interação mais intensa, mas mais democrática, com o coletivo. Passadas algumas reuniões esta perspectiva foi apenas sendo reforçada nos raros casos em que um ou alguns membros do grupo tenham ficado mais apáticos, passivos, pouco participativos. É mais um recurso tático do que propriamente um conteúdo a ser apreendido; com relação à perspectiva da incompletude, a conscientização do grupo de que todos somos seres inacabados, incompletos, foi fundamental para que procurássemos individual e coletivamente apreender os saberes importantes para a nossa prática educativa ao mesmo tempo em que, no contexto do coletivo autogestionário de formação, tivéssemos tranquilidade nas discussões, explorássemos um ao outro, requisitássemos especialistas para nos trazer informações necessárias, utilizássemos do suporte da rede de apoio ampliada etc. A assunção aqui da perspectiva da “incompletude crítica” para a conquista de saberes críticos é fundamental;

f) Perspectiva das categorias capacitismo e interseccionalidade: como foi visto logo acima no item 3.7, os conteúdos que dão suporte a esta perspectiva são fartos, importantes, e se relacionam diretamente à questão do processo de inclusão dos alunos e alunas com deficiência na sala regular de ensino, bem como do entendimento que trazemos na Pesquisa-Trans-Formação de que devemos discutir os problemas de capacitismo na escola, na sala de aula, caso a caso, mas compreendendo as questões estruturais gerais e refletindo sempre sobre as opções interseccionais de luta como possibilidade, principalmente no que se refere à luta de classes;

g) Perspectiva de professores e professoras como classe trabalhadora da educação, agentes da transformação social: aqui o próprio item 3.10 já expressa o conteúdo necessário que professoras e professores devem procurar construir para

que seu papel como agentes da transformação social seja compreendido em suas várias dimensões;

h) Perspectiva da busca incessante de caminhos profícuos - as estratégias e táticas didático-pedagógicas: aqui o fundamental é que todos os participantes da pesquisa tenham claro e avivado que o processo de formação docente, central da Pesquisa-Trans-Formação, é uma oportunidade importante de obtenção de informações e produção de conhecimentos que podem contribuir sobremaneira com a prática educativa docente, com o processo de inclusão de estudantes com deficiência e com as diferentes lutas que objetivam conquistas de direitos relativos à realidade escolar e às condições de trabalho dos professores e professoras. Com esta conscientização, que não é estabelecida por decreto ou pela vontade de um, mas construída ao longo dos encontros (como pode ser verificado acompanhando cronologicamente as reuniões de formação no APÊNDICE A), a auto-organização da formação docente vai proporcionando espaços para a assunção de protagonismos de várias ordens inclusive no planejamento e criação de estratégias didático-pedagógicas para que o exíguo tempo seja intensivamente aproveitado, potencializando-o, tanto com atividades densas e profícuas, como com atividades que se estendam para horários além dos encontros.

Depois dos alertas estruturais de Marx (tese 3 de Feuerbach) e Mascellani (1980, p. 125) e de percorrer alguns dos conteúdos fundamentais à compreensão das perspectivas necessárias à consecução da autoformação docente autogestionária vemos a importância de reafirmarmos a teoria e a prática como par dialético teoria-prática, indissociável, em todas as instâncias, seja na construção de conhecimentos, seja na prática educativa; entendermos o arcabouço teórico-metodológico como uma unidade de conteúdos e metodologias; entendermos que a formação didático-pedagógica faz parte de uma formação sócio-histórica mais ampla; entendermos que não há educação neutra e que a melhor postura ética é a que situa claramente, explicitamente a todos a posição em que os sujeitos se constituem e se colocam no tabuleiro do espectro da luta de classes.

Vázquez (1977) sintetiza estas preocupações, estes entendimentos:

> A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências,

> de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (p. 206).

Vázquez nos traz Marx quando coloca a teoria materializada consubstanciada em prática. E quanto mais diversificada e complexa a realidade - como, por exemplo, as questões que orbitam o processo de inclusão da criança com deficiência na sala regular de ensino de uma escola pública precarizada de periferia - mais interessante, diversificado e complexo também é o processo de produção de informações e conhecimentos. Todas estas dimensões dos conteúdos necessários à formação docente empreendida centralmente na Pesquisa-Trans-Formação não traz dificuldades ou barreiras operacionais. Ao contrário, esta eclética e volumosa demanda enriquece as reuniões tornando-as mais e mais profícuas e empolgantes à medida que vão ocorrendo os encontros, entelhando os saberes produzidos numa ampla gama de possibilidades. É este currículo complexo parte indispensável do arcabouço teórico-metodológico necessário ao movimento de prospecção da dimensão subjetiva das professoras em formação que irá desvelar a síntese desta realidade. Com uma reflexão de Roseli Caldart encerramos provisoriamente esta discussão:

> Temos presente que as transformações não acontecem de um momento para o outro e a escola não muda toda de uma vez. E que trabalhamos dentro de condicionamentos sociais que talvez não nos permitam realizar todo nosso projeto de escola nesse momento histórico. Mas nossos objetivos formativos de futuro exigem que tentemos colocar a escola em movimento de transformação agora, que pode ser iniciado a partir de um aspecto ou outro, mas que precisa ser pensado ou projetado como totalidade e como processo, e um processo que para nós deve ser necessariamente coletivo. Podemos dar um passo de cada vez, mas se temos clareza sobre a direção da nossa marcha, temos mais força para continuá-la e também mais discernimento sobre quando e onde é possível dar passos mais largos e quais devem ser as lutas prioritárias e as tarefas que merecem nossa persistência, quem sabe de vida inteira (CALDART, 2010, p. 83).

3.10- PERSPECTIVA DA ASSUNÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS COMO CLASSE TRABALHADORA DA EDUCAÇÃO, AGENTES DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A emancipação dos trabalhadores
é obra dos próprios trabalhadores.
Karl Marx

A Pesquisa-Trans-Formação tem como utopia (a dos sonhos possíveis!) a tese de que os trabalhadores especiais da educação[66], os professores e professoras, trabalhando e militando na perspectiva da emancipação humana, contribuirão sobremaneira com a transformação social profunda deste atual modo de produção, exploração e opressão. Em última instância, com sua luta em muitos milhares de escolas, somando-se a outros tantos microcosmos revolucionários erigidos e auto-organizados no campo, nas fábricas, no seio mesmo dos mercados onde o mais-valor é subtraído do trabalhador, estes professores e professoras ajudarão a construir a preparação para a superação da atual sociedade capitalista. Microcosmos nesta perspectiva autogestionária se multiplicarão pelo planeta preparando a sociedade para a transição. É essa a nossa perspectiva! É esse o fio condutor que move a nossa luta!

Mas como já reiteramos nesta tese, esta utopia, ainda que inexorável (MARX, 1848/2008 e outros), é um processo de séculos e vem sendo construída mais visivelmente desde o século XVIII e não sabemos quanto tempo ainda vai levar para o seu término. O que importa é trabalharmos nas possibilidades do hoje, nos utilizando dos espaços reais que se nos apresentam agora, e estarmos cientes de que a luta faz

---

[66] Os trabalhadores especiais da educação não pertencem à classe burocrática nem à classe da *intelligentsia*, muito menos à classe burguesa capitalista. Eliane Pinheiro situa muito bem a classe dos professores e professoras:
"Quando ninguém questiona por que há gente que não está atuando em serviços essenciais sendo vacinada (fisioterapeutas, psicólogas, veterinários, nutricionistas) e acusa trabalhadores da educação de acharem que suas vidas valem alguma coisa, que brigar pela inclusão no calendário de vacinação é luxo… Fica posto o lugar da pirâmide social que professores e professoras ocupam: somos a classe dos caixas de supermercado, dos açougueiros, dos motoristas de transporte coletivo, dos invisíveis. Sim, somos a base da pirâmide. Professor não é classe média. Não importa se seu consignado lhe permitiu ir à Disney. A médica jovem recém-formada que nunca exerceu a profissão e foi vacinada, é. O dono da grande academia que já foi vacinado, é.

Você, não.

Nós, não.

Nós somos a classe invisível que pode morrer, somos substituíveis, gente caçando um emprego é o que não falta. Sua classe social é outra. Ainda que você aplauda a classe que te oprime e tente se disfarçar na base do cartão de crédito. Nossa classe social é a das famílias de nossos alunos e de nossa comunidade: classe trabalhadora. Aquela que Marx e Engels encorajaram a se unir"
(PINHEIRO, 2021. Disponível em: < https://caminhosuado.wordpress.com/2021/03/02/proletarios/ > Acesso em 01/03/2021).

sentido se tivermos consciência de classe para si ao mesmo tempo que lutarmos as lutas que contribuirão para a construção das condições necessárias para a superação da atual sociedade. Não importa se estas lutas serão travadas nos limites mais pífios da emancipação política, nos meandros da tecnoburocracia estatal, no seio da democracia burguesa, no espectro do entorno da escola e das famílias dos estudantes. O importante é incluir de alguma forma estas pequenas lutas de hoje no caminho maior da transformação social.

> É preciso que se reflita: em que consiste, de fato, o caráter socialista de nosso movimento? Divide-se a luta prática propriamente dita em três partes principais: luta sindical, luta pelas reformas e luta pela democratização do Estado capitalista. São essas três formas de nossa luta, de fato, socialismo? Absolutamente não!
> Examinemos, logo de início, o movimento sindical. Vejam a Inglaterra! Nesse país, não só o movimento sindical não é socialista, como ainda constitui, em parte, um obstáculo ao movimento socialista. No tocante às reformas sociais, "socialistas de cátedra" [...] Quanto à democratização, nada tem que não seja especificamente burguês. [...] O que é então que faz de nós, em nossa luta cotidiana, [...] socialistas? Só e unicamente a relação entre essas três formas de luta prática e o nosso objetivo final. Somente a finalidade dá à nossa luta socialista espírito e conteúdo, e faz dela uma luta de classe (LUXEMBURGO, 1899/1970, pp. 96-97).

Que não sejam, portanto, nossas ações, apenas respiros pontuais que funcionariam como uma válvula de escape da pressão social utilizada para dar vida mais longa ao capitalismo. Por isso a importância fundamental em destacar todas estas perspectivas aqui discutidas, bem como todas as categorias teórico-metodológicas aqui utilizadas. Todas elas são imprescindíveis para termos um mirante razoavelmente confiável para avaliar se estamos indo rumo ao horizonte que desejamos, o horizonte da emancipação humana.

Temos como premissa que a escola é um dos espaços privilegiados para avançarmos esse processo de transformação. Ela é, sim, um dos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1971/1980), mas, de maneira nenhuma,

> [...] é um feudo da classe dominante; ela é um terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada. Ela é terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que se passa na escola, reflete a exploração e a luta contra a exploração. Ela é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial; mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. A escola é uma instabilidade, mais ou menos aberta, à nossa ação (SNYDERS, 1977, pp. 105-106).

Diante desta reflexão esclarecedora de Snyders, Gadotti (1983) complementa, com impressionante atualidade em texto de quase quarenta anos atrás, esclarecendo que

> [...] a concepção dialética da educação não deixa de considerar os elementos internos, as contradições no interior do indivíduo e da própria instituição educacional. A educação está igualmente dividida, numa sociedade dominantemente conservadora dos privilégios, ao lado de uma emergente potência de uma classe que encontra também na escola um instrumento de luta. Nesse contexto o papel da educação será colocar-se a serviço dessa nova força social em gestação no seio da velha sociedade (p. 150).

Nessa medida estabelecida por Snyders e Gadotti, reafirmamos nosso entendimento de que o professorado é o sujeito da classe trabalhadora na educação que pode conduzir uma mudança generalizada de perspectiva de mundo e de propósitos, contrapondo a ética do mercado à ética do humano. Importante lembrar que a escola não deve ser concebida como lugar de transmissão de conteúdos: esta é uma falácia liberal/neoliberal de cunho opressor, colonizador, de dominação. A escola deve ser lugar para se aprender a pensar criticamente sobre situações e dimensões da realidade nas quais, aí sim, habitam os saberes e os conteúdos.

> 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*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformar o mundo (FREIRE, 1996/2000, pp. 85-88).

Como nos leva a refletir Paulo Freire com a citação acima, temos que nos esforçar no seio da auto-organização da autoformação docente para que a rebeldia ganhe consistência revolucionária pelo processo de conscientização de classe que evidencia o movimento de conscientização de classe *em si* para a conscientização de classe *para si*. Lembrando que ninguém conscientiza ninguém e que ninguém conscientiza a si mesmo, mas nos conscientizamos mediados pelo mundo, pelo mundo do trabalho, pelo mundo da escola, pelo mundo vívido que nos orbita e toca.

A fase inicial chamada por Paulo Freire de rebeldia é chamada por Rosa Luxemburgo como fase das “lutas espontâneas”. Esta, ainda que imberbe comparativamente a todo o processo de transformações profundas rumo à emancipação humana é, contudo, de importância fundamental para o processo revolucionário como um todo.

É na luta que a gente se educa!! Rosa Luxemburgo foi uma das primeiras a “compreender que a espontaneidade do movimento operário é revolucionária.” (VIANA, 2008, p.33).

> As lutas espontâneas expressam o primeiro estágio das lutas operárias contra o capital, que ocorre na esfera da produção e em todas as demais esferas da vida social, mas que não ultrapassa a dominação capitalista. Historicamente, esta primeira e elementar fase da luta operária é substituída pelas lutas autônomas e, posteriormente, pelas lutas autogestionárias[67] (VIANA, 2008, p.28).

Dermeval Saviani (1978) analisa o papel da educação e da pesquisa em educação no processo de transformação social, ressaltando suas posições como mediadoras entre a escola e a sociedade, e também do papel da própria escola como mediadora das contradições que ocorrem em seu seio, tanto nas dimensões de reprodutora da sociedade, como nas dimensões dos processos de transformação social. São ambas as dimensões situações tensionadas, de conflito, e os processos excludentes desbordam à vista de todos: Dermeval Saviani refere-se a esta situação de desigualdade flagrante como um processo de “desintegração cultural” na medida em que a divisão social do trabalho separa as pessoas em categorias de seres humanos mais valorosos e menos valorosos, recompensando-os nessa medida, tornando a produção do conhecimento e o próprio conhecimento “propriedades” de uma camada de privilegiados, os capitalistas e seus asseclas, incluso aí a classe burocrática estatal (TRAGTENBERG, 1974). A camada subalterna será, assim, consumidora compulsória da cultura e da ideologia oficiais da classe dominante. O conhecimento está, dessa forma, desvinculado do conhecedor. E tudo isso acontece na escola também (e principalmente)!

E como, a partir dessa realidade concreta, se desenvolve o poder transformador da educação, da escola, dos professores e professoras? Como recuperar a criatividade, criticidade, o pensamento independente da falsa consciência

[67] JENSEN, Karl. Os limites do “autonomismo”. Revista Ruptura. Ano 08, nº 07, agosto de 2001 (Referenciado por Nildo Viana).

disseminada pelas elites econômico-culturais? Como desenvolver um processo de conscientização que reverta o quadro de subserviência da escola ao processo de organização social vigente, aos modelos conservadores incrustrados na sociedade capitalista? Como evitar que esses modelos se perpetuem e se reforcem no interior da escola agravando as disparidades entre a classe trabalhadora e a classe proprietária? Tudo isso estando totalmente inserido no modo capitalista de produção? Tudo isso trabalhando a partir de uma escola pública submetida a um Estado serviçal à classe dominante burguesa?

A resposta que estamos a analisar e propor ao longo desta tese é a da criação de microcosmos autogestionários de autoformação a partir da reunião de professores e professoras consoantes com a ideia da necessidade de mudanças na perspectiva da transformação social, tal qual a entendemos e explicamos neste trabalho. Isto significa pesquisar, ouvir, conhecer, compreender quais, e, principalmente, como as significações ressurtem das dimensões subjetivas da realidade. A partir daí, ir construindo um processo de formação, inicialmente docente e, mais tarde, ampliado para toda a escola, entorno e redes de apoio. Este processo de formação deverá ter estas perspectivas das quais falamos neste capítulo 3 da parte III e ter o caráter permanente e difusor para que as ações e construções teórico-metodológicas se fortaleçam e não se percam, ao mesmo tempo em que seja promovida a geração de outros grupos autogestionários (como, de fato, aconteceu!).

Esse trabalho sócio-histórico é pessoal e profissionalmente muito gratificante quando consideramos os produtos quase que imediatos que vão frutificando junto aos membros do grupo, aos seus alunos e à própria escola. Mas, por outro lado, é bastante desgastante quando pensamos na construção das condições necessárias à transformação social profunda da sociedade. Contudo, esta é uma perspectiva indispensável, como vimos, para que nossas ações e atuações não fiquem e morram no nível da reforma, no nível da emancipação política. Este nível restrito, limitado é concedido e desejado pelos próprios donos do poder, os mesmos que não admitem que nada estrutural se altere da situação de dominação que experimentamos hoje: isso para deixarmos claro o quão inócuas são as ações restritas ao nível político quando buscamos mudanças profundas na sociedade.

Se desejamos caminhar com nossas ações e tomadas de posições, por mais ínfimas que sejam, para o horizonte da libertação, temos que pensá-las na perspectiva da emancipação humana, ou, como diria Rosa Luxemburgo, na perspectiva da

finalidade, na perspectiva dos fins que justificariam a conquista daqueles meios. A integração dos meios com os fins é fundamental! E aqui o professor e a professora autogestionários auto-organizados para o estudo e para a ação são fundamentais, pois são os trabalhadores típicos da educação, aqueles que irão em algum momento histórico se unir aos demais trabalhadores auto-organizados em outros setores para romper definitivamente com esta sociedade que nos explora e oprime[68].

Por isso é indispensável o desenvolvimento da consciência de classe para si e a ciência imanente da perspectiva de professoras e professores como agentes da transformação social.

Estou escrevendo este item 10 do capítulo 3 da parte III entre os dias 05 e 18 de março de 2021, duas datas muito importantes para mim e presentes, de várias formas, em todos os cantos desta tese: os sesquicentenários de Rosa Luxemburgo e da Comuna de Paris, nos dias 05 e 18 de março, respectivamente. Rosa Luxemburgo, junto com Marx, são fios condutores que trespassam por todos os capítulos desta tese, inspiração para a perspectiva da transformação social necessariamente contida na Pesquisa-Trans-Formação. Responsável pela perspectiva autogestionária da formação docente que desbordou dimensões subjetivas da realidade escolar durante toda a pesquisa. Responsável por firmar nossa crença antibelicista de que a emancipação humana virá quando microcosmos revolucionários fizerem suas lutas

[68] Sobre a presença do processo revolucionário emergindo na atualidade em múltiplos microcosmos autogestionários no Brasil e no mundo, José Paulo Netto dá seu testemunho: “Eu tenho a pretensão de ajudar o leitor contemporâneo a compreender a atualidade do pensamento de Marx, a atualidade da revolução! É isso que está em causa hoje: não é possível reproduzir por mais algum tempo o estilo de vida da sociedade capitalista, não só pelas brutais desigualdades que ela engendra: polarização de riqueza social num canto, polarização de pauperismo noutro canto. E não é só por isso: toda essa modalidade na qual foi formatada a cotidianidade no capitalismo tardio é absolutamente insustentável. [...] Não há dúvida nenhuma que não é possível manter, com burguesia ou sem burguesia, um estilo de vida burguês, uma formulação lá do século passado. A humanidade se encontra diante de uma alternativa (*do tipo*) socialismo ou barbárie, me parece que cada vez mais atual. O que põe em sina uma ideia da revolução. Não da revolução considerada explosivamente, de maneira cega, mas a luta em torno de um projeto de hegemonia que seja diferente do que aí está. Para este projeto político ter fundamento e ser viável, Marx é absolutamente necessário. [...] O que é importante em Marx não são as suas conclusões, mas o método de análise do capitalismo que ele foi capaz de descobrir e de consolidar. Marx é nosso contemporâneo [...] não é uma vida do século XIX, Marx é uma obra pra gente enfrentar o século XXI [...] assentada em um tripé: a teoria do valor-trabalho, o método dialético e a perspectiva da revolução. [...] As lutas de classes estão cada vez mais acentuadas, cada vez mais intensas. Elas não estão visíveis à superfície da sociedade. [...] Mas debaixo dessa superfície onde tudo parece muito sólido, a velha toupeira da revolução está trabalhando. De repente ela põe a cabeça de fora. Aqui no Brasil a luta de classes está efervescente, mas não está visível. [..] Hoje pra gente perceber a intensidade da luta de classes em todos os quadrantes do mundo é preciso meter o ouvido no chão e auscultar a palpitação que não aparece claramente: logo, logo, quando a toupeira botar a cabeça de fora vai entoar um grande som.” E Virgínia Fontes complementa afirmando que “ [...] a emergência da velha toupeira não deverá ser num único local. Nós possivelmente teremos formas muito impactantes de lutas que já estão acontecendo (NETTO; FONTES, 2021).

nos limites da emancipação política, nos limites da democracia burguesa, mas fortemente conscientes das construções sociais necessárias para que se operem as transformações profundas em direção a uma sociedade autogestionária. Marx, a exemplo de Shakespeare, alerta que as toupeiras trabalham submersas na terra há séculos por todos os cantos do planeta e cada vez com mais frequência põem sua cabeça de fora. Na Comuna de Paris, ele encantou-se: ele já sabia que o proletariado, e apenas o proletariado, será “o elemento ativo de sua libertação”; na Comuna ele descobriu o como - o autogoverno dos produtores na práxis revolucionária (1871/2011, pp. 35-82)!

Apesar de estar localizado no capítulo 3 da parte III, estas são as últimas linhas que escrevo desta tese de mais de seiscentas páginas. Escrevo movida pelos pensamentos e sentimentos que transbordam ao rememorar o que foram estas formações e sua perspectiva. Esta expressão emocionada certamente não deveria estar aqui, mas ela não escolheu lugar para acontecer.

4-NARRATIVA DO PROCESSO VIVIDO NA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: a produção de informações e conhecimentos sobre e com a realidade

Há um contar de si no escolher
João Cabral de Melo Neto

Para pensarmos numa escola inclusiva partimos historicamente e criticamente de uma materialidade de contradições. Desenhamos a realização de uma pesquisa que contemple pressupostos que consideramos importantes para a constituição do fazer docente nesta escola que se pretende inclusiva. Estes pressupostos são nossa base teórica para a produção do conhecimento, reconhecendo a inclusão escolar como direito subjetivo, garantia de justiça social, parte inextricável da nossa realidade objetiva na educação. Eles são invariavelmente o pano de fundo das temáticas desenvolvidas nas formações que organizamos na escola nesta Pesquisa-Trans-Formação, reforçando nossa tese de que formações desse tipo podem contribuir significativamente com o movimento de transformação na e da escola.

Foi a primeira vez que nosso grupo atuou nesta escola onde fizemos a pesquisa. Uma boa indicação de uma das colegas do grupo, que conhecia bem aquela realidade: zona leste de São Paulo, uma escola dentro de uma COHAB.

Fizemos uma primeira reunião no início de setembro de 2019: três pesquisadoras, duas do doutorado e uma do mestrado e nossa professora/orientadora, Wanda Aguiar, coordenadora do GADS. Foi apenas um primeiro encontro, mas já foi muito participativo. Falamos antes com a equipe gestora que nos recebeu de portas abertas, depositando confiança em nossa proposta de estarmos lá toda semana ao longo deste semestre. Participaram desta reunião professores e professoras que fazem a JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), o que na Prefeitura de São Paulo representa uma parte da jornada de trabalho que deve ser dedicada a formações, preparação de aulas, estudos, reuniões, tudo relacionado à formação continuada docente[69]. Nesta escola a jornada de formação acontecia de segunda a quinta nos horários entre os turnos da manhã e da tarde. Nossos encontros se encaixavam nesses horários, às quintas-feiras. Eram encontros semanais e posso dizer com segurança que foram muito prolíficas as discussões!

Parafraseando Paulo Freire, ninguém educa ninguém, todos se educam entre si mediados pela realidade. Essa é a concepção que elejo sobre formações de professores. A realidade das escolas é tão rica e por vezes tão desvalorizada! A prática de pensar sobre si mesmo e sua práxis parece não ser levada em consideração como produtora de conhecimentos. A mesma realidade que condenam é a que deve ser enaltecida!

Criar espaços democráticos, espaços volitivo-afetivos que provoquem os participantes a não ser participantes apenas no nome e que busquem uma transformação: foi com este espírito que desenhamos a várias mãos as formações. A pesquisa de campo que se inicia nasce em meio a muitos debates e preparações. Paralelamente à realização das formações na escola, nas aulas da Disciplina Projeto

[69] Para mim, que conheço as realidades das redes municipais da minha região no interior do estado, a JEIF me pareceu algo fabuloso. Vários dias na semana para formação! Em minha região já fiz muita formação nos horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), inclusive em minha pesquisa de mestrado. E sempre eram momentos corridos, ou momentos usados pela gestão para dar recados burocráticos, em apenas um ou dois dias na semana. Inclusive, tentei fazer esta pesquisa de doutorado em minha cidade; a ideia era fazer concomitantemente com a pesquisa em São Paulo. Logrei êxito em realizar formações em apenas dois HTPC, e não foi por falta de apoio e autorização da gestão e da Secretaria de Educação! Simplesmente o cotidiano da escola devorou minhas tentativas de fazer formações. Dediquei-me, assim, integralmente aos encontros da escola de São Paulo.

“Dimensão Subjetiva dos Processos Educacionais”, nosso grupo vem discutindo os caminhos dessa pesquisa em transformação.

No trajeto até a escola – quase duas horas de metrô, trem, ônibus – junto às outras colegas de pesquisa [70] íamos pensando estratégias, trocando ideias de intervenções na ida e na volta, discussões acaloradas sobre como as ações iam se dando. Com as professoras participantes do meu grupo sobre educação especial-inclusiva – em média cinco – desde o início os temas discutidos partiram das ideias surtidas e ressurtidas nos próprios encontros.

A coerência metódica é nossa rigorosidade. O planejamento é tão ativo e criativo quanto as sínteses que eram feitas após cada encontro, permitindo apreender cada vez um pouco mais das significações daquele grupo.

Concordo com Heloísa Martins (2004, p. 292):

> A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva [...] A intuição aqui mencionada não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador.

Intuir não é um pressagiar ou um agir aleatório, ao contrário: muito se requer do pesquisador para poder intuir. Seguir pautas formativas, planos pré-organizados, não pode ser por si só indício de uma formação de sucesso. Uma formação de sucesso é muito mais que isso! *A priori* temos nossos planejamentos e propósitos, porque formações devem seguir objetivos, traçar caminhos, mas sempre, absolutamente sempre, contando com as determinações que a realidade impõe, sempre na disposição e abertura para mudanças. E mais: felizes, realizadas com isso! Assim, intencionalidade é a palavra-chave, que, totalmente atrelada à materialidade, nos deixa com pés no chão e nos ajuda a compreender as múltiplas determinações que vão se desvelando ao longo dos encontros e as ações pertinentes para o momento.

E foi assim....

Dez encontros presenciais, de setembro a dezembro de 2019. Tinha em mente, como planejamento inicial e objetivo principal, apreender a Dimensão Subjetiva do processo de inclusão escolar por meio das significações do grupo. Em princípio este

[70] Eram três grupos que discutiam diferentes temáticas: sobre inclusão escolar, sobre machismo na escola e sobre violência na escola.

é um objetivo comum a pesquisas na Sócio-histórica que empreendem esforços na produção de informações na área da Educação Especial-Inclusiva – cada qual focando nas categorias que mais correspondam à realidade estudada, no meu caso, a Dimensão Subjetiva da Realidade. Agregar a Pesquisa-Trans-Formação à apreensão das contradições da realidade inerentes aos processos de inclusão escolar deu rumo e asas a esta pesquisa! E foi dessa forma que os dez encontros iniciais, diga-se de passagem, muito ricos em produção de informações e conhecimento, acabaram por se tornar insuficientes para os objetivos desta pesquisa.

Como em sã consciência poderia pôr um ponto final nas formações, no momento em que o grupo mais precisava?

A pandemia não nos parou: continuamos a nos comunicar durante as férias e depois na quase volta às aulas seguida da pandemia. Fomos, assim, percebendo a necessidade de fazermos mais encontros. O isolamento e a rotina caseira foram adaptados para que pudéssemos realizar os encontros on-line. E assim aconteceram os encontros on-line até o fim do ano, semanalmente e com um tempo maior de discussão. Destes, dez encontros foram selecionados[71] para a análise, juntando-se aos outros dez presenciais.

A composição dos encontros presenciais com os encontros on-line, cada qual em momentos distintos da vida pessoal e profissional de cada um, formam uma unidade dialética e dialógica que constituem a narrativa deste processo vivido. Afinal, o mais determinante nesta pesquisa é seu processo! Nos rumos e contornos da Pesquisa-Trans-Formação muitos elementos – visceralmente imbricados - foram constitutivos de sua dinâmica. Para narrar este processo, não de maneira cronológica, utilizo destes elementos como temas para elencar as principais características que marcaram a dinâmica dos encontros[72].

4.1 - O CLIMA DOS ENCONTROS

O primeiro encontro se inicia na base da provocação, intencionalmente engendrada para criar uma zona de confronto cognitivo (e não pessoal). “Qual seu

[71] Os números 10 e 10 e também a soma 20, não foram intencionais ou programados *a priori*, mas foram resultado do movimento das determinações impostas pela realidade e pelos condicionamentos impostos pela data de término da tese.

[72] Os principais diálogos de todos os encontros transcritos, que foram todos gravados em áudio, constam na seção Apêndice desta tese para que leitores possam acessar e entender a sequência e o detalhamento de cada encontro.

questionamento sobre Educação Especial-Inclusiva?" Essa foi a pergunta que deixei ao fim do encontro introdutório[73]. As frases, as denúncias, os pré-conceitos... senti o conteúdo das falas como um desabafo geral. Quase não tive espaço para falar.

Claro que, segundo poderia dizer Marx, a primeira impressão não é a que deve ficar! Este foi só o primeiro encontro. O transcorrer da pesquisa foi revelando mediações que muito me auxiliaram, tanto nas avaliações do planejamento, como no movimento de análise. Mas este clima de materialização das angústias trouxe uma cumplicidade nos objetivos. Este encontro é lembrado até hoje! Eu e as professoras participantes do grupo ainda hoje damos boas risadas lembrando das falas e de como elas se sentiram culpadas dessa "sessão de descarrego"!

O clima seguiu muito aberto ao diálogo e principalmente à curiosidade. Desde o início nos comunicamos por WhatsApp. Trocamos textos, vídeos, compartilhei slides, dúvidas foram tiradas.

Já tivemos dias em que as conversas foram interrompidas por burocracias do cotidiano, uma pena! De outras vezes, nos dias em que trabalhamos com casos de ensino, conversas muito emocionadas. Conversas sobre o funcionamento interno da escola, sobre os colegas, sobre a gestão, sobre alunos com deficiência e suas famílias.

Os encontros foram proporcionando momentos de trocas entre elas e relatos muito significativos para a pesquisa. Significativos, penso eu, também emocionalmente falando. Notadamente nos encontros durante a pandemia isso se fez explícito.

> *É complicado, mas assim... vou tentando ficar calma...*
> *Muito triste. Tive amigos da família que já faleceram... difícil... pessoal trancado na casa deles... pessoas com bronquite também... e a gente fica aqui, o dia inteiro trancados... e eu moro em apartamento, agora sei como um passarinho se sente... mas a gente está agradecendo a Deus... por ter tudo... porque graças a Deus ainda somos privilegiados por ter tudo dentro de casa, não falta comida, estamos recebendo nosso salário normal... então... minha vizinha aqui trabalha em shopping... e me disse que os senhorzinhos vão, tem povo que não está tendo noção, eu acho...* (Pré-indicadores, INTRO-23/06/2020)

[73] No encontro introdutório apresentamos melhor nosso grupo de pesquisa, nosso tipo de pesquisa e os objetivos de cada subgrupo da pesquisa que faria as formações na escola. Um teria como temática machismo na escola, o outro violência e o meu sobre inclusão escolar. Os três grupos aconteceram sincronamente, sempre às quintas, na escola, durante o horário da JEIF.

Acredito que esse é o caminho. O ambiente escolar é sempre tão corrido que não proporciona estes encontros entre professores e professoras. Mesmo existindo a JEIF e horários que são para esse fim, sabemos que muitas coisas do cotidiano boicotam essas oportunidades. Assim, a vinda de uma pessoa de fora parece fazer diferença. Eu me senti bastante respeitada nesse sentido: o grupo é bem comprometido. Quase não aconteceram faltas, só houve adiamento do encontro quando realmente a escola as requisitou para algo no horário e sempre lamentavam muito quando isso ocorria. Nos nossos encontros on-line a assiduidade era maior, e houve ainda a inclusão de uma participante a mais.

Manter um clima de continuada intenção de participação requer uma necessária reflexão quanto ao meu papel como pesquisadora numa Pesquisa-Trans-Formação. A realização das formações obedece ao tênue equilíbrio entre os objetivos da pesquisa e os objetivos que vão se estabelecendo entre o grupo. Mesmo nos encontros presenciais, quando nem sonhávamos com essa pandemia, a necessidade do diálogo foi aparecendo e pareceu mais premente em várias formações. Em muitos encontros programados para um conteúdo mais expositivo, a necessidade do diálogo sobressaiu e os rumos se alteraram.

> *Mas sabe o que acho legal, também? Acho que esse é o momento de falar. Estava fazendo falta. Por mais que a gente se reunisse a gente não tinha essa oportunidade. Pelo menos é o que eu acho. Eu tô me sentindo mais leve depois desses encontros* (Pré-indicadores, E6-31/10/2019).

4.2 - SOBRE AS PARTICIPANTES DA PESQUISA, SOBRE A ESCOLA: apreendendo a dimensão subjetiva desta realidade

No primeiro encontro foram 9 participantes, depois mantivemos uma média de cinco participantes até os dias pandêmicos de hoje. Mulheres, todas elas moradoras do entorno da escola. A que trabalha há menos tempo na escola tem seis anos de casa; a mais antiga, 17 anos. Têm muitos saberes acumulados, sobre a escola e sobre a comunidade que a orbita: alguns desses saberes não os têm organizados; outros, têm muita consciência deles e muita maturidade intelectual em sua exposição! De uma forma ou de outra, é muita história subsidiando os encontros.

Uma das professoras participantes atua na sala de informática, o que a faz ter um trânsito entre todos os alunos e docentes; as demais participantes ministram aulas no Fundamental I. Grupo de pessoas muito interessadas, desde o primeiro dia que

nos conhecemos na escola, antes mesmo de ser feita a divisão das temáticas, algumas delas me chamaram de canto, dizendo que queriam muito participar do grupo sobre inclusão. E a partir de quando ficamos entre cinco participantes, fomos semanalmente alimentando nossos objetivos comuns em relação à inclusão escolar, à criticidade política e à realidade que nos está posta e imposta. Nossas conversas sobre a realidade do processo de inclusão de alunos com deficiência eram sempre recheadas de indignações, posicionamentos interessantes, depoimentos emocionados. O que começou com interesses em comum – formações em inclusão – foi se consolidando e se expandindo para muito além disso. Hoje, fim de 2020, e há quase um ano e meio fazendo a pesquisa, como posso descrever este grupo? Mulheres, cada qual com sua história, produzindo história nesta escola. Foram muitos alunos e alunas cujas histórias de vida e de escola pude conhecer e me encantar, e aprender e a me emocionar com elas! Histórias de suas vidas, com filhos pequenos, grandes, histórias de familiares com deficiência, casadas ou não, histórias do bairro... Toda uma dimensão subjetiva se formando nesta realidade objetiva. E fui cada dia me tornando parte dessas histórias, cada vez mais me tornando admiradora delas! Em tempo: esse é o meu afastamento necessário como pesquisadora, um afastamento que não se afasta!

Quanto à estrutura física da escola, o local disfarça as características áridas comumente encontradas na maioria das escolas públicas com muita cor pelas paredes, quadros do estilo Romero Britto pelos corredores, frutos de uma antiga professora de artes que há muitos anos atrás fez um projeto com os alunos.

Descrição da escola feita por elas:

> *Escola grande, bem equipada e conservada. Tem dois pavimentos. Por volta de 1.200 alunos, em torno de 100 professores. Fundamental 1 e 2. Passou por recente reforma durante a pandemia...Banheiros conservados (devido reforma antes da pandemia) porém nem sempre limpos adequadamente por carência de funcionários. Pátio coberto. Duas quadras: uma coberta e outra aberta que foram pintadas com ajuda da comunidade. Há uma sala de educação física e as quadras. Sala da gestão, coordenação e secretaria. A sala de recursos é ampla e bem equipada com materiais diversificados. Tem uma sala de informática, sala de leitura, uma biblioteca pequena e sala de vídeo* (Esclarecimentos por Whatsapp, 16/11/2020).

Relato de uma descrição feita pelas professoras participantes mediante solicitação a respeito do atual clima escolar (Pré-indicadores, EOL4-10/08/2020):

*Com relação à convivência do grupo de professores da escola, acham excelente, se sentem acolhidas***.** *Mas contam que nem sempre foi assim. A escola já foi pouco acolhedora, já tiveram gestões difíceis. Já tiveram convivência com colegas terríveis! Na gestão anterior, muito diferente da atual, a diretora não tinha jeito para lidar com as pessoas, sempre de mau humor, sem abertura para o diálogo. As gestoras e coordenadoras atuais estão lá há quase cinco anos e foram muito elogiadas: são humanas, abertas ao diálogo e promovem a participação do grupo, sempre dando voz aos professores. Nenhum ponto negativo foi falado! As professoras se sentem acolhidas, participantes. Diferente de outras escolas, lá é o local onde os alunos são de todos. Se uma criança está perambulando pelos corredores, o que é comum em se tratando de uma criança com deficiência, outros professores que a vêm, a levam de volta à sala, todos se ajudam! Afirmaram, inclusive, que indicariam a escola para mães de crianças com deficiência. Ressaltam a importância de muitos professores atuarem em movimentos sociais e sindicais e sentem que isso faz um diferencial, pensando na busca pela transformação da escola.*

> *Temos profissionais extremamente competentes e de uma postura crítica constante em relação a suas ações. O diálogo, troca de experiências e reflexões sobre as ações considero que corrobora para uma educação transformadora na nossa UE, embora muitas vezes, os entraves burocráticos e dificuldades do próprio sistema nos façam sentir um pouco enfraquecidos* (Pré-indicadores, EOL4-10/08/2020).

Alguns complicadores:

> *Falta de alguns profissionais como professores módulos*[74] *para auxiliar na aprendizagem de alunos com dificuldade de aprendizagem.*
> *Falta acessibilidade e professores auxiliares, o que dificulta o trabalho com o aluno com deficiência* (Pré-indicadores, EOL4-10/08/2020).

Na orquestração do devir que pretendemos ao nos metermos a estudar a realidade com as categorias teórico-metodológicas da PSH e do MHD, ao buscar compreender a DSR e também transformá-la, ao elegermos a Pesquisa-Trans-Formação como forma de pesquisa, esta descrição inicial pode ajudar o leitor desta pesquisa a conhecer um pouco das determinações do grupo de professoras que vem participando dos encontros, bem como da escola. Vamos nos aprofundando mais

[74] Professor módulo é uma função nos quadros da Secretaria de Educação de São Paulo, que identifica os professores substitutos que atuam na unidade escolar substituindo professores faltantes ou auxiliando outros professores em sala de aula.

nestas determinações um pouco mais adiante nos movimentos que os Núcleos de Significação, como técnica de análise, nos permitirá.

4.3 - TEORIA-MÉTODO-TÉCNICA-PRÁXIS: presentes a todo momento

Vai ficando cada vez mais fácil de compreender a não dicotomia e o imbricamento entre estes elementos que são a alma da pesquisa. As teorias que nos orientam têm que ser acompanhadas do método para nossas aproximações à realidade. Dessa forma, como fazermos a produção de informações? E a produção do conhecimento? Com a técnica que não vem aprioristicamente preparada, mas é preparada com os pressupostos teórico-metodológicos que nos dão suporte. E a práxis vai indicando os recursos, caminhos, técnicas, teoria, método, os momentos de retorno à teoria, de revisão das categorias utilizadas, de novas técnicas! Este ciclo de interdependências foi se re-fazendo a toda semana, nos diferenciados momentos reflexivos onde nós, pesquisadora e professoras participantes, nos atínhamos coletivamente a pensar sobre os próximos passos que deveríamos experimentar para o desenvolvimento das formações e, consequentemente, da pesquisa. E assim ocorre até hoje (pois que os encontros não cessaram!). Essas sínteses que foram sendo elaboradas reafirmavam a cada encontro a importância de termos as categorias não apenas para a escrita da tese, mas ao longo da pesquisa, como ferramentas de abordagem, para não nos afastarmos de nossos objetivos e da materialidade.

> *é pra pôr em prática mesmo né, não ficar só no campo do conversar, do ouvir, mas tentar pôr em prática, e ver se a nossa teoria na prática ela acontece, se ela funciona; se não funciona, a gente vai buscar outros meios... Quando você fala de dialética, eu acho que entra nisso também, você tem que ir e voltar né? Não adianta você só receber e não dar retorno prático, é um processo, é complicado, é um processo, mas já é um começo!* (Pré-indicadores, EOL9-28/09/2020)

Importante sermos coerentes. Se temos como método o Materialismo Histórico-dialético, analisamos concretamente uma realidade concreta, na perspectiva ontológica e não apenas epistemológica ou gnosiológica. E para correr nessa jusante, a técnica utilizada na pesquisa deve ser refletida na práxis da sua realização. A técnica a que nos referimos é sempre ampliada na medida do que nos exige a realidade. Uma prática pautada na teoria, desenvolvida coletiva e democraticamente na medida em que, ao final de cada encontro, ou até depois, por WhatsApp, nós já sinalizávamos os próximos passos.

> *Mas a gente não precisa parar nas férias. Vamos conversando no grupo. Vai mandando alguma ideia, texto, a gente vai debatendo!* (Pré-indicadores, E10-05/12/2019).

> *[...] se a gente pegar esse caminho, vai ajudar muito a gente... até pra gente ter um embasamento mais teórico... a gente vê muito na prática e acha que esse não é o momento...eu acho que é esse o momento que a gente deve aproveitar sim... muito legal a sua ideia...* (Pré-indicadores, INTRO-23/06/2020)

> *Quero muito aprender sobre as deficiências, que eu falei na semana passada, lembra?*
> *Isso, desenho universal também!*
> *Eu vou ler o restante do livro, que eu não consegui ler, o livro é bom viu Lu, eu vou ler o restante* (Pré-indicadores, EOL1-06/07/2020).

E pensamos em passos maiores também!

> *E no ano que vem? Como vai ser? A gente continua?*
> *Sabe o que acho que a gente deveria fazer? Propor para as meninas da gestão pegar um dia do nosso PEA (*Projeto especial de ação*) e fazer com todos.*
> *Mas pode ser na JEIF (*Jornada Especial Integral de Formação*) também...*
> *Eu acho assim gente. O povo não leva muito à sério. Acho que precisa fazer uma reunião com a gestão e expor esse projeto. Porque é algo sério, um comprometimento, horário de estudo... Não é uma folguinha que deram pra gente. Eu considero esse trabalho importante. Da gente estar sempre conversando e falar a mesma língua...* (Anexo, Pré-indicadores, E8-14/11/2019)
> *Começar a aprender sobre estas diferenças já é um início muito importante, que é o que a gente está fazendo aqui, não é Lu? E a gente conseguir mudar essa realidade, para mudar alguma coisa* (Pré-indicadores, EOL1-06/07/2020).

Não é, pois, uma pesquisa que acontece em poucos encontros: a continuidade dos encontros é necessária para a apreensão da concretude da dimensão subjetiva da realidade pesquisada. Isso também fui percebendo nesta práxis, na necessidade da saturação de determinações para um aprofundamento qualitativo das determinações dos processos de inclusão escolar que compõem a dimensão subjetiva daquela realidade estudada.

4.4 - TEMÁTICAS E CONTEÚDOS FRUTOS DE ACORDOS COLETIVOS

Como citado anteriormente, nossos encontros foram intuitivos, sim! Não aleatoriamente, não idealisticamente, mas levando em consideração principalmente a realidade da escola. Trabalhando há mais de vinte e cinco anos como formadora na

área de inclusão escolar, como professora nesta área, fui construindo um conjunto de temas importantes e sempre atualizados para a discussão do dia a dia da inclusão na educação básica. E quando digo “sempre atualizados” quero deixar claro que esta construção foi rigorosamente atualizada sempre, num compromisso metodológico! Com as participantes da Pesquisa-Trans-Formação na escola estes temas destacados eram a cada dia debatidos e alterados no coletivo.

O eixo central das formações se inicia com o necessário debate sobre as concepções que são socialmente estabelecidas acerca do que é ser uma pessoa com deficiência.

Este eixo traz muitos desdobramentos; a partir dele vamos caminhando sobre a história da pessoa com deficiência, suas lutas, a história das significações da palavra, a gênese do capacitismo, a constituição ontológica do ser social tendo por base a deficiência. Os slides apresentados e as discussões empreendidas nem sempre têm esses nomes (muitas vezes forjados na academia e potencialmente elitistas e promotores de barreiras), mas contêm todo o conteúdo que se relaciona a essa temática.

> *É isso que é dialética, né? Aquela coisa de ir e voltar, entender que o que funcionou pra ela pode não funcionar pra mim... Não ficar fossilizado, não é isso?* (Pré-indicadores, E10-05/12/2019)

Falamos sobre práxis, por exemplo, partindo de uma reclamação de que teoria e prática não se relacionam. Falamos sobre significações quando estudamos a nomenclatura usada para se referir à pessoa com deficiência.

> *É incrível pensar em como a gente não sabe sobre isso, não está preparada. A gente usa direto a palavra especial, mas especial pode ser qualquer pessoa que eu goste! O aluno é especial, mas você também é especial... Então, por que só ele é especial?* (Pré-indicadores, E3-26/09/2019)

MHD é o método que nos guia a todo encontro, principalmente quando falamos das deficiências não partindo de uma concepção biologizante, medicalizante e naturalizante, mas partindo da concepção social, das barreiras sociais impeditivas da participação desta população. O que é *natural*? O que é *normal*? Em meio às nossas discussões, temas contundentes são trazidos à tona, relacionando com o estudo que fizemos. Junto a isso discutimos o desmonte da Política da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, relacionando com o devir da educação inclusiva. E também

sobre o trabalho colaborativo e a atuação do coletivo da escola em relação à inclusão dos alunos com deficiência. Em todos os encontros, muitos casos de alunos eram compartilhados, muito importante para não nos afastarmos do chão desta realidade! Quando falamos sobre políticas públicas e legislação, sempre vinha à tona a atuação do CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), falhas, avanços, denúncias. Dialeticamente, sem perder a base dos conteúdos e da teoria, os encontros eram uma forma de nos aprofundarmos na realidade da escola (importante para a produção de informações na pesquisa), de promovermos momentos de partilhas e desabafos (relação cognitivo-afetiva), de nos nutrirmos com conhecimentos variados e específicos sobre o tema da inclusão (produção de conhecimento), de planejar mudanças na escola (processos de transformação) e de provocarmos em todas nós o sentimento da indignação, apontando caminhos (a perspectiva da emancipação humana!)[75].

4.4.1 - Conteúdos da formação: meios e não finalidade

A perspectiva teórico-metodológica, tanto do legado de Vigotski, quanto do de Marx, nos deixa muito claro que a educação como formação de base é o caminho que tem a possibilidade de transformar seres humanos. Na educação está a centralidade dos processos de desenvolvimento, o que acontece prioritariamente com ações intencionalmente engendradas.

Necessariamente ao lado dos objetivos gerais e específicos acadêmicos, esta tese traz em seu movimento constitutivo a essencialidade da realização de processos de formação crítica de base em Educação Especial-Inclusiva. Dessa forma, entendemos que a aquisição de conteúdos nesta área é nosso meio e não uma finalidade em si. Concordantes com a histórica precarização da formação docente continuada, os conteúdos desenvolvidos nas formações realizadas nesta pesquisa foram construídos coletivamente e tiveram a intencionalidade da emergência do novo – e entendamos aqui o novo como a consciência crítica que deve superar a consciência ingênua.

[75] Interessante ler os extratos retirados de cada um dos encontros feitos, que estão em anexo (Pré-Indicadores). A leitura destes mostra estes movimentos, questionamentos, reflexões continuadas acontecendo!

A consciência “ingênua” em relação à pessoa com deficiência é aquela que nos traz concepções ortopédicas e lombrosianas[76] construídas e reafirmadas socialmente.

> Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
> Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
> Alvos passeando por aí
> Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
> Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
> É roubar o pouco de bom que vivi
> Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
> Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
> É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóis sumir! (EMICIDA, 2019)

O discurso social que historicamente vem sendo construído sobre a pessoa com deficiência é no mais das vezes o conteúdo de base para as formações docentes, um discurso focado nas “mazelas” da deficiência, que parte da deficiência e se restringe a ela, formações que não se abrem criticamente para as possibilidades concretas culturais e sociais[77]. Concepções biologizantes que se reforçam numa construção linear e inevitável da história.

Nas formações empreendidas nesta pesquisa falamos numa perspectiva da transformação e emancipação humana, perspectiva que historicamente é empobrecida nas formações iniciais e continuadas. Não fazemos formações específicas para uma ou outra deficiência, não tipificamos ou enquadramos.

- Extrapolemos estes limites e pensemos em termos da luta pela participação das pessoas com deficiência na sociedade!

Essa é a porta de entrada para as formações. Falamos de todas as deficiências e de cada uma, sempre tomando cuidado para não escorregarmos em generalizações.

Afinal, não basta ser humano para ter o exercício de sua própria humanidade! Essa é uma empreitada coletiva na contramão de asilamentos/aislamentos que afirmam as formações focadas no ser singular e em seu “poder” de se lançar para fora de seus pântanos, como o lendário Münchhausen (LÖWY, 1987 / BOCK, 1999).

---

[76] Ortopédica, numa concepção médica de um especialista em deformidades cujo objetivo é “consertá-las”. Lombrosiana, numa alusão ao psiquiatra Cesare Lombroso, cuja teoria científica relacionava características físicas à predisposição ao crime.

[77] Ao longo de tantos anos fazendo formações a professores de redes públicas não raro vejo estampado nos rostos aquela expressão de que falta ainda eu dar a receita de como lidar com esses alunos. É muito comum neste tipo de formação discursos médico-biologizantes proferidos pelos formadores/palestrantes, atendo-se em características da deficiência, sintomas, o que fazer em tal ou qual caso...

- Extrapolemos também estas estampas do discurso neoliberal da educação inclusiva: Empreendedorismo social? Gestão das diferenças? Consciência social?

> O que está acontecendo?
> O mundo está ao contrário e ninguém reparou
> O que está acontecendo? [...]
> O que você está dizendo?
> Milhões de frases sem nenhuma cor
> O que você está dizendo? (REIS, 2000)

Infelizmente não podemos apenas negar estas concepções, temos que deglutí-las, saborear este amargor para cumprir com nossa intenção dialética. Conhecer para negar; negar para superar; superar e incorporar criticamente o que a realidade nos traz. Como nos diz Leontiev, não “despejamos a criança com a água da banheira” (LEONTIEV, 2004, pp. 443-444), não fazemos a negação pela negação, sem sair do lugar, negacionistas. Há que ser feita a negação da negação, garantindo o movimento dialético de transformação da realidade.

Consciente desta realidade com forte conotação neoliberal que presenciamos nas formações em Educação Especial-Inclusiva, e do papel insubstituível da formação continuada, organizamos os conteúdos das formações ao longo da pesquisa sob estes quatro mirantes/horizontes (explicados em capítulo anterior sobre a História da Formação Docente):

1) Formação nos conteúdos cognitivos importantes para a aquisição de conhecimentos na área da Educação Especial-Inclusiva:

Nessa dimensão alguns dos principais temas abordados nos encontros foram: Significações sobre o termo Pessoa com Deficiência; Políticas Públicas na área da Educação Especial-Inclusiva; Trabalho Colaborativo na escola; Relação Teoria-Prática; Sobre a Psicologia Sócio-Histórica; Reflexões sobre a deficiência visual e o visocentrismo; Deficiência auditiva e as identidades surdas; Distúrbios do movimento/Paralisia Cerebral e suas implicações na escola; Discussões sobre o TEA (Transtorno do Espectro Autista); Esclarecimentos sobre o CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão); Introdução à Síndrome de Down; Discussões acerca da Síndrome dos “Ossos de Vidro”; Gestão de Conselhos da Pessoa com Deficiência etc.

Não podemos deixar de considerar que ao longo de todos os encontros, estes conteúdos foram sendo desenvolvidos junto a tantos outros subjacentes que vão

sendo agregados. Inevitável, pois partimos da realidade e a todo momento retornamos a ela. Caminho afirmado por Saviani (1983/1999), quando nos fala da vinculação essencial entre Educação e a Sociedade onde ela se dá. Em cada um dos encontros formativos passamos pelos momentos a que se refere Saviani - prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social (SAVIANI, 1983/1999, pp. 79-82). Partimos da prática social e da distinta experiência que cada uma de nós tem na Educação; na problematização, a contradição teoria-prática vai necessariamente se mostrando, fazendo com que o grupo vá se dando conta de que uma não tem autonomia sem a outra, e vão se dando conta da importância da práxis, como atividade teórico-prática que se materializa na realidade em prol de transformações desta. Raros foram os momentos em que não problematizamos essa contradição, apontando dialeticamente caminhos. E era assim que nos instrumentalizávamos a todas nós, pois não eram aviadas receitas, mas criávamos coletivamente condições para analisar cada situação. Saviani fala sobre catarse, os momentos em que o grupo de professoras, e cada uma delas, desenvolvia sínteses das problematizações provocadas pelas instrumentalizações, pelo próprio movimento das formações. Relembro aqui que tivemos alguns momentos que também podemos chamar de catárticos: cair em si, emocionar-se... e, não raro, tivemos marcantes depoimentos pessoais suscitados pelas discussões em catarse! A volta à realidade, sempre. Da prática social à prática social, movimento da dialética do concreto imprescindivelmente presente nas formações!

2) Formação pedagógico-didática:

Formações devem trazer em sua pauta caminhos de atuação na realidade. Não se trata de receitas, não se trata de generalizações e adequações fixas para cada “tipo” de deficiência, mas de possibilidades, reflexões coletivas que se permitem acontecer na práxis. Assim, o âmbito pedagógico-didático acontece ao longo das formações principalmente quando discutimos casos – e foram muitos! Aproximamos o que não pode ser separado, a teoria da prática, quando ao trazermos um texto para estudo, fazemos essa discussão à luz da realidade dos alunos e alunas exemplificadas pelas participantes. Pudemos entender em vários encontros a indissociabilidade entre teoria e prática, e nestes momentos pudemos desmitificar essa suposta separação e compreender o processo em que vai acontecendo a apropriação da teoria simultaneamente a seus desdobramentos na realidade, que não

são automáticos, nem pragmáticos, nem são resultados ou produtos imediatos destas formações.

3) Formação sócio-histórica, filosófico-educacional, político-econômica, artístico-cultural:

Neste quesito é patente a presença da categoria historicidade e totalidade nas formações, visto que, em todos os momentos as participantes são levadas a ampliar as reflexões acerca da Educação Especial-Inclusiva. Para além do caso singular, coletivamente vamos apreendendo as particularidades para compreender a totalidade onde estão inseridas. Nossas análises não se resumem a compreensões sobre a deficiência em si, mas entendem a deficiência como uma das marcas/determinações desta pessoa. Muito comum em vários encontros discutirmos eleições, notícias atuais sobre educação, fazermos relações com a luta feminista, a luta antirracista, luta LGBT, o processo de precarização do trabalho docente, as medidas de política econômica levadas à ferro pelo governo ultraneoliberal etc. A importância das manifestações artístico-culturais, tanto na perspectiva da formação docente e discente, como no contexto das manifestações/reações políticas ao desvario governamental contemporâneo é evidente, como nos ensina Snyders (1993), Vigotski (1999), Viana (2013; 2003) e outros. Nas formações isto é frequentemente colocado, não como assunto transversal, ou a reboque de outra temática, mas como pedra fundamental do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

4) Formação na práxis educativa da/na sala de aula (estágios/parcerias):

O assunto sobre os apoios e parcerias como fator de colaboração dos professores em sala regular é uma constante em suas falas. As estagiárias das faculdades de Pedagogia da cidade de São Paulo são muito esperadas e também muito idealizadas pelas professoras: "*A estagiária ajuda, mas não tem preparo. E nós não temos preparo para formá-la*" (Pré-Indicadores, E2-19/09/2019).

Essa frase nos mostra o quão é mal compreendida a função de uma estagiária ou de qualquer outro tipo de auxiliar de classe em relação à inclusão, e, ao mesmo tempo a importância fundamental que cada professora exerce na formação dessas estagiárias, que virão a ser futuras professoras!

A aproximação entre universidades e escolas é também um apoio importante, que pode vir a representar parcerias interessantes para os dois polos, mais uma contribuição à formação continuada.

Estamos a falar sobre formação continuada; e os esforços da Pesquisa-Trans-Formação são para que ela seja um dos braços desta formação das participantes. A compreensão de que Educação Especial-Inclusiva não se faz sozinha é uma questão recorrente nos encontros.

É nesse caminho que reforçamos a importância de uma formação docente para inclusão escolar forjada na perspectiva da luta de classes, que compreenda a deficiência não por si só, mas como uma síntese de inúmeras determinações sócio-históricas. Uma formação pensada imbricadamente à realidade onde está inserida e às determinações que a constituem. Sem falsas esperanças, sem receitas idealistas, biologizantes, naturalizantes do fenômeno. Uma abordagem ontológica social que permita compreender a constituição dos seres sociais que constituem a realidade estudada.

E para esta empreitada, que não se resume a exposições teóricas, fundamental a produção de técnicas que sejam ferramentas que confiram amplitude de abordagens à realidade estudada.

4.5 - TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES E CONHECIMENTO NA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: criatividade na materialidade

Uma das vantagens de permanecer por bastante tempo e intensamente presente junto às participantes da pesquisa é poder criar a todo o momento as mais inusitadas e prazerosas formas de produção de informação para os objetivos da pesquisa. E o mais recompensador é saber que também estamos produzindo conhecimento. Poder conversar a todo o momento pelas mídias sociais, tirar dúvidas sobre as falas, enviar vídeos, textos para discutirmos, e tudo isso fora dos dias dos encontros. Todas essas ações nos enriquecem materialmente com conhecimentos e reflexões necessários de formas quase inenarráveis! Espiritualmente nos enriquecem no sentido de que estamos alinhadas com nossos objetivos de transformação!

A Pesquisa-Trans-Formação nos incita à criatividade na criação de formas diversificadas de produzir informações. A pesquisa vai se constituindo organicamente em nossos cotidianos e as técnicas usadas foram coerentemente surgindo destes movimentos continuados de produção de significações. A técnica para essa prospecção não pode estar afastada do que a materialidade nos traz. Por estes motivos, posso dizer que fui privilegiada por estes espaços de criação que me foram possibilitados:

4.5.1 - Materialização da tensão dialética da realidade

Essa técnica tem uma receita muito simples, e precisa de poucos ingredientes. Uma sala, um grupo de professores, convocação para uma formação sobre inclusão e dar a palavra a todos os presentes. Inicie misturando professores do Fundamental 1 com o os do Fundamental 2. Para a discussão crescer adicione o fermento da pergunta inicial: “Qual seu questionamento sobre a Educação Especial-Inclusiva?”. Pronto. Está instaurado o conflito.

Instalado o confronto, este não é um caminho fácil. Poderia fazer o estilo autoajuda e trazer receitas prontas ou esperanças evanescentes. Poderia fazer o estilo panglossiano e acalmar a turba, pois “no final tudo ficaria bem”. Prefiro o mais difícil, o caminho dialético da formação. Deixei o conflito se mostrar, muito mais escutei do que falei. Foi este o meu primeiro encontro com o grupo, não conhecia nenhum dos professores, e esta pode ser uma técnica muito complicada, pois pode tomar rumos os mais inesperados, e fugir ao foco do que queremos. E o que queremos com isso? Causar conflito e materializar a contradição, que está na realidade, está nas ações dos professores, mas muitas vezes não se mostram materialmente. Principalmente quando tratamos deste assunto - inclusão - a predisposição geral é de que pessoas da universidade, acadêmicos da pós-graduação tragam inovações, ou seja, “as famosas” receitas, mesmo. Daí, talvez, quando as receitas não aparecem, a ferocidade das palavras, os apelos, o desespero.

A intencionalidade de toda essa tensionalidade é trazer à baila informações que vão instrumentalizar e dar alguns direcionamentos na condução da pesquisa. E foi o que aconteceu. As falas deste primeiro dia percorrem meus pensamentos e reflexões até hoje! *Post festum*, as reflexões sobre este encontro renderam muitas outras discussões posteriores. As vozes da contradição se fizeram presentes e importantes ao longo de toda a pesquisa!

> *A demanda tem aumentado!*
> *O governo não nos prepara...*
> *Acham que o professor tem que largar sua sala para dar atenção ao aluno deficiente.*
> *O aluno chega na escola: é seu! Só chega!*
> *O aluno surdo chega e eu não sei Libras!*
> *A escola diz que tem todo o aparato: elevador, rampa...*
> *Os pais também estão perdidos. Não conseguem tratamento.*
> *Na rede a inclusão não funciona!*

> *Utopia como a inclusão acontece. Não somos especialistas, temos que decifrar o que tem o aluno.*
> *A estagiária ajuda, mas não tem preparo. E nós não temos preparo para formá-las. É uma estagiária de Pedagogia.*
> *A diretora faz acordo com os pais. Com autorização da Supervisora os pais pegam seus filhos com deficiência logo após o intervalo.*
> *Teoria e prática não combinam* (Anexos - Pré-indicadores, E2-19/09/2019).

E foi assim que se inaugurou esse ciclo de formações, no drama social e individual materializado nas falas do grupo. Essa é uma pequena amostra das falas, mas já revela o teor do encontro. Elas foram alvo de primeiras sínteses acerca das concepções sobre escola, sobre deficiência, sobre a realidade dos processos de inclusão. A partir deste encontro alguns desdobramentos importantes aconteceram em relação ao caminho das formações e deram azo também a outras técnicas. Esta técnica nos provoca a olhar para nossa própria realidade sem muitos filtros, a partir do empírico que nos foi mostrado. O calor do momento provoca as falas dos outros, uma coisa vai puxando e potencializando a outra. Criamos literalmente uma zona de confronto, mas com uma intencionalidade para além daquele momento. Temos sempre que nos lembrar que aquelas palavras que nos “atropelaram” são a aparência de um fenômeno muito maior, que vamos descobrindo ao longo da pesquisa. Não é este primeiro encontro que me diz sobre a dimensão subjetiva da escola e seus processos de inclusão! Ele serve para criar estratégias de abordagens para os próximos encontros, para criar estratégias colaborativas e coletivas de atuação.

4.5.2 - <u>Autoconfrontação das falas</u>

Esta técnica surge da análise das contradições das falas que foram proferidas no primeiro encontro. Nos encontros que se seguiram pude me aproximar mais das participantes, que iam revelando a cada dia um pouco mais da realidade da escola. O que de tudo que falaram é aparência? Será que revela algum comportamento fossilizado, como nos diz Vigotski (1929/2010)? Também lembrando de Vigotski (1934/2001), sobre a relação pensamento-palavra, fiquei me perguntando, o que elas comentariam ao escutar as próprias falas? Muitas vezes não nos reconhecemos quando nos escutamos... No momento que escuto ou leio estas frases proferidas, diferentes reflexões podem ser suscitadas!

Assim, escolhi algumas frases para promovermos um debate mais qualificado:

> *A estagiária ajuda, mas não tem preparo. E nós não temos preparo para formá-las. É uma estagiária de Pedagogia.*
> *A diretora faz acordo com os pais. Com autorização da Supervisora os pais pegam seus filhos com deficiência logo após o intervalo.*
> *Teoria e prática não combinam* (Pré-indicadores, E2-19/09/2019).

As frases foram divididas para três duplas que tinham que trazer as possíveis explicações para cada uma. Tivemos dois encontros em que aprofundamos nossos esforços em discutir cada frase, o que nos fez passar por momentos de negação e de justificativas, mas conseguimos vislumbrar caminhos de reflexões críticas importantes.

4.5.3 - Discussão de casos de ensino

Inspirada em Nono e Mizukami (2007; 2008), analisar as histórias que constituem os casos de ensino é algo que sempre nos remete a reflexões importantes. E quando é feito coletivamente, melhor ainda.

> É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação (MIZUKAMI, 2000, p.153).

Caso de ensino pode ser usado como técnica de formação, é uma narrativa que relata alguma situação complexa. Trazendo à tona algum conflito, ou alguma situação-problema, os casos de ensino auxiliam na reflexão sobre estas situações (NONO; MIZUKAMI, 2008). Podem ser feitos com casos fictícios ou reais - em nosso caso, foram relatados e analisados pelo grupo casos reais de estudantes com deficiência da escola, colaborando para a apreensão de mais determinações que compõem a dimensão subjetiva que estudamos. E foram muitos casos, muitas vivências relatadas, muitos nós e contradições trazidos ao conhecimento de todas nós, participantes, nos fazendo refletir crítica e coletivamente sobre inúmeras e diferentes situações!

4.5.4 - Slides e formações expositivas: a dialogicidade dialética

Encontros expositivos, com uma temática específica não precisam ser monólogos; assim, nossas formações sempre tiveram cara de grupos de discussão.

Promover o constante debate é essencial para possibilitarmos um rodízio de participação, circulando os comentários e perguntas. Priorizar o diálogo, como o nome nos diz é fazer circular o conhecimento, o que deve acontecer juntamente a outro movimento, o da dialética, que pressupõe circulação de diferentes argumentos, num constante embate de concepções. Dar essa abertura ao diálogo dialético não acontece “naturalmente”: a provocação é constante, com perguntas, convocações para trazerem exemplos. Dessa forma podemos relacionar e tensionar na realidade a unidade teoria-prática. É nesta práxis intencionalmente estabelecida que o debate é fomentado e impulsionado!

4.5.5 - Escrita compartilhada

Participar de uma pesquisa pressupõe consentimento livre e esclarecido para a utilização das falas gravadas (em áudio, no nosso caso), sempre, claro, mantendo-se o devido sigilo. Esta unilateralidade na produção de dados pode ser quebrada? Se nós somos coprodutoras destas informações orais, por que não podemos ser na escrita? Ao longo dos encontros uma certa curiosidade sempre pairava no ar em relação aos capítulos que eram escritos. Assim, em um dos encontros apresentei o projeto desta pesquisa: título, problema, objetivos, construção teórica, método... Depois disso achei importante que elas conhecessem um capítulo na íntegra e que agregassem suas contribuições. Escolhido a dedo, o capítulo “Estrutura e conjuntura em que vivemos: construção ultraneoliberal da escola pública e o fetichismo da educação”, pareceu perfeito para ser compartilhado. Esta técnica foi desenvolvida de acordo com o que segue:

Inicialmente, refleti sobre o grupo de professoras e sobre o relatório da pesquisa para determinar qual seria o capítulo mais apropriado, em vários sentidos, para construirmos juntas.

1) Feita a escolha, tracei um roteiro com breve resumo sobre os temas principais dos itens que constituem o capítulo.
2) Estes assuntos oportunamente foram sendo colocados em pauta nos momentos dos encontros em que as discussões nos aproximavam deles.
3) Assim pude perceber quais assuntos deveria explorar mais e por quais mirantes.
4) Após essa etapa, que pontilhou alguns encontros, redigi um texto básico que contemplava estas questões já, de alguma forma, levantadas.

5) Destaquei, então, no texto, algumas partes sobre as quais pedi que me ajudassem a ampliar minhas reflexões, ficando elas livres para comentar também as partes não destacadas.
6) Após isto feito, as participantes me enviaram suas contribuições, às quais li e incorporei ao texto principal.
7) Fizemos em seguida um encontro privilegiadamente destinado a comentar o texto e a constituição histórica desta escola pública que conhecemos no Brasil, e, notadamente, a escola pesquisada.
8) Por fim, o capítulo foi escrito tomando por base a contribuição das participantes e a pesquisa feita sobre a temática. Ele está no Capítulo 1 da Parte II.

Esta técnica, para além do objetivo da colaboração participativa do grupo, tem uma importância metodológica ao aflorar opiniões, sentimentos, significações que de outra forma não aflorariam. No caso específico, muito da militância e posicionamento político das participantes foi revelado e muito da história das gestões da escola foi discutido em relação à gestão atual, considerada por elas a mais democrática.

4.5.6 - <u>Participação coletiva em congresso</u>

Em consequência da escrita compartilhada nasceu a vontade de participar de congressos juntas. Além de ser uma forma de ampliar horizontes e conhecimentos na área da Educação Especial-Inclusiva, serviria como mais um campo de exploração para a pesquisa e a formação. Inicialmente, procurei um congresso que estivesse para acontecer em breve cujo tema pudesse ser consoante, tanto ao do capítulo que fizemos juntas, como às temáticas que estamos desenvolvendo no campo da inclusão do estudante com deficiência. Encontrado o congresso, organizei preliminarmente o texto que já tínhamos e mandei para elas fazerem observações. Nesse ínterim, como só três delas poderiam participar oficialmente do artigo, pedi que elas mesmas fizessem a seleção, com a promessa de que participaríamos em outro congresso para contemplar quem não fosse participar deste. Recebendo as observações e as três professoras que assinariam o artigo, organizei o material e encaminhei a inscrição. Infelizmente não foi aprovado, pois alegaram que o tema fugia um pouco do proposto no congresso. De qualquer maneira temos em perspectiva uma revista para publicá-lo e estamos antenadas a outras oportunidades de publicação que surjam. Assumimos

o compromisso de trabalharmos juntas até que participemos de pelo menos dois congressos e/ou revistas.[78]

4.5.7 - Coparticipantes da pesquisa

A técnica de incluir coparticipantes nos encontros da Pesquisa-Trans-Formação surgiu de uma prática que faço nas formações das quais participo, a de convidar uma ou mais pessoas de fora para participar de algum momento da formação, seja trazendo sua experiência, seja expondo uma temática, seja auxiliando em dinâmicas, seja atuando artisticamente ou em ensaios do Teatro do Oprimido etc. Estas contribuições são muito desejáveis em vários aspectos, do conteúdo à didática, passando pelo emocional/motivacional do grupo. Mas na escola desta pesquisa a ideia não foi imposta por mim: nas nossas conversas sobre passos seguintes sempre eram mencionadas outras pessoas, que trabalhavam em tal lugar, que tinham tal experiência/conhecimento etc. Assim, levei em um dos encontros uma professora mestre em Educação e intérprete de Libras para discutirmos a questão da surdez na escola. Em outro encontro, foram elas que levaram uma profissional, técnica do CEFAI, que nos trouxe importantes informações sobre o funcionamento deste setor da prefeitura que atua na promoção da inclusão nas unidades escolares. Este último trouxe uma articulação importante, a possibilidade de outro encontro deste tipo, com uma profissional do CEFAI especialista em Síndrome de Down. Essa abertura mostra que é possível a quebra de burocracias e afastamentos entre professoras interessadas no incremento de suas próprias formações e os profissionais do poder público. Em outro encontro tivemos a presença de uma psicóloga que tem uma deficiência conhecida como “ossos de vidro”, que nos contou sua trajetória escolar e profissional.

4.5.8 - *Quiz* das falas

Quase como uma brincadeira, foi dessa forma que surgiu essa técnica. Durante a pandemia, enquanto fazia as transcrições dos encontros surgiam algumas dúvidas. Nossa comunicação via WhatsApp sempre foi uma constante, assim, enviava a dúvida e aproveitava para ver se elas se reconheciam na própria fala. Fizemos isso algumas

[78] Após o término desta tese, eis que surge uma oportunidade de participar de um capítulo de livro na área da Educação Inclusiva. Este texto está compondo este capítulo, com o nome de todas como coautoras.

vezes, uma forma que me ajudou a deslindar algumas falas e significados (de siglas ou alguns nomes que eram falados, por exemplo), além de ser uma maneira de reavivarmos nossos papos anteriores. Revermos coisas que falamos anteriormente e fazer este exercício de autorreconhecimento nos trazia reflexões importantes. As próprias falas trazidas e as novas reflexões que delas ressurtiam transbordavam para todo o grupo resultando em ressignificações e avivamentos interrelacionados com a pauta do dia. Uma forma, portanto, bastante dinâmica de enriquecer mais o que foi e tornar mais rico o que está sendo. O entusiasmo do grupo com esta técnica foi flagrante.

4.5.9 - Perguntas de aprofundamento por WhatsApp e E-mail

Como venho relatando, a convivência com as participantes à distância, pelas redes sociais gerou aprofundamentos importantes para a pesquisa.

Assim, nunca hesitei em pedir explicações, pedir relatos, fazer perguntas de aprofundamento em algum assunto. O inverso também ocorreu: foram frequentes as mensagens em que as participantes me solicitavam pormenores de assuntos tratados anteriormente. Isso resultava em novo aquecimento dos temas passados e seu relacionamento com os temas que ainda viriam, ampliando o espectro das discussões.

4.6 - DESDOBRAMENTOS DA ATUAÇÃO E O COMPROMISSO SOCIAL DA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: microcosmos de transformação

Pensando no papel desse grupo, que foi se mostrando privilegiado em termos de compromisso com a inclusão, nos últimos encontros presenciais fomos orquestrando coletivamente caminhos para darmos continuidade às formações, tornar sustentável a proposta de uma escola inclusiva na acepção ampla do termo. A proposta foi de o nosso grupo de pesquisa, GADS, comprometer-se a dar formações continuadas, compromisso com dias marcados, com assuntos diversos sobre Educação. Para isso concordamos que a equipe gestora deveria aderir ao propósito. Assim, nosso grupo (da escola e da PUC) ficou de apresentar este projeto, para que possamos contar com a presença de todos os outros professores. E elas, desse grupo de professores da escola, continuariam a se reunir em nosso grupo sobre inclusão para discutir os casos de alunos, levantar dúvidas e necessidades, toda semana, e, quem sabe, arregimentar mais pessoas.

Tal proposta concretizou-se! Não exatamente como pensamos na época, mas adaptada à situação de distanciamento. Criamos um grupo mais amplo até, aproveitando da situação à distância convidamos outras escolas para participarem, além desta em que minha pesquisa acontece. Resultado: estamos desde setembro de 2020 nos reunindo quinzenalmente, com em média uns quinze participantes muito engajados e interessados nos estudos e discussões empreendidas. O formato das reuniões foi coletivamente criado, de forma a não caracterizarmos os encontros como uma formação com o protagonismo da academia. Cada semana temos uma pessoa responsável pela mediação da discussão e outra pelo registro do resumo do ocorrido. A escolha dos textos também é coletiva e tem partido no mais das vezes dos participantes das escolas.

Em paralelo a este grupo, outros dois já foram criados por membros participantes deste, levando estas e outras discussões para mais perto de suas escolas. É esse nosso objetivo! Como uma das participantes exclamou em um dos encontros...."*temos que criar mais grupos subversivos como este*!" Que se espalhem! Sejam verdadeiras "ervas de passarinho", sufocando o capital! Assim como o que tem acontecido na escola desta pesquisa, estas ações impulsionam a busca por transformações, que não vão ficando restritas a um lugar. Os movimentos de contradição das partes na totalidade a fazem também se mover e microcosmos dessas transformações vão se multiplicando.

PARTE IV - SÍNTESES DA PESQUISA

1-A PRODUÇÃO CONTINUADA DE SÍNTESES E O CAMINHO DIALÉTICO DA ANÁLISE: os Núcleos de Significação

Reafirmamos aqui o que temos sempre frisado: não separamos teoria, método, técnica, prática - também a análise está nesta relação de interdependência. Buscamos compreender o movimento da realidade, a processualidade dos fenômenos, ir para além da aparência, superando formas descritivas e, para isso nos pautamos em explicações dinâmicas - e não dicotômicas - que contemplem o devir. Considerando esse caminho trilhado, nossa forma de fazer análise após uma produção crítica e dialética de informações há que ser coerente.

Uma rápida consulta em dicionários on-line nos mostra que etimologicamente analisar é decompor um todo em suas partes. Isto está longe de ser suficiente para entendermos o que significa o processo de análise expresso no parágrafo anterior e desenvolvido nesta tese. Do contrário estaríamos falando apenas de desligar, dissolver, separar para examinar as informações produzidas ao longo de uma pesquisa. Infelizmente ainda encontramos essa proposição equivocada em análises de pesquisas: fenômenos seccionados e apartados de sua totalidade. Análises que desconsideram a historicidade, confundindo-a com a história dos fatos; que descartam as contradições, como se elas fossem sandices expressas nas falas; que acabam por se pautar em lógicas formais, resultando em conclusões idealistas e fetichizadas. Definitivamente não é este o nosso caminho!

Também nesta perspectiva da análise dialética, materialista e histórica está Vigotski (1934/2001), quando, ao explanar sua forma de análise, compara a indecomponibilidade da molécula de H2O com a impossibilidade de se desunir partes da totalidade para analisá-las individualmente, retirando dessa forma a compreensão do que realmente é o fenômeno em sua totalidade. Contudo, por meio da perscrutação racional dos elementos constituintes da pesquisa, nos é possibilitada pela síntese a apreensão e entendimento do complexo constituído pela totalidade do objeto.

Para auxiliar nesta apreensão da totalidade, lançamos mão de categorias. Para nossa técnica de análise, não entendemos categorias como o produto de categorizações, sistematizações e classificações. As categorias teórico-metodológicas que vimos citando e têm nos ajudado a compreender a realidade desde o início são estabelecidas e vão se constituindo *a priori* e ao longo da constituição da

pesquisa. E, aqui nesta fase da tese, chega-se ao apogeu de sua utilização como categoria de análise, quando seu valor e poder heurístico se manifestam.

Já nos referimos anteriormente, na Parte II desta tese sobre o caminho metodológico-analítico de Marx e Engels no movimento da dialética do concreto. Vigotski (1929/2010) também nos fala da importância de analisarmos o processo e não o produto e, assim, fazemos o esforço continuado de irmos para além da aparência, para além da descrição dos fenômenos. Intentamos explicar o movimento das mediações constitutivas dos fenômenos estudados, o porquê de a realidade ser como é, mas para isso, temos que compreender o que ela já foi, como se formou, como vem se constituindo e se transformando, para também podermos vislumbrar possíveis tendências, o devir.

Assim, buscamos um ponto de partida para a compreensão do fenômeno e seu movimento que possa contemplar a riqueza da totalidade onde ele está inserido, uma parte que represente esta realidade e que contenha características deste todo. Para a análise, partimos das falas das participantes da pesquisa, ou, no nosso caso, das falas do grupo estudado, das palavras proferidas nos encontros, especificamente das significações das palavras.

Em concordância com Vigotski, as palavras estão plenas de sentidos e de significados social e historicamente construídos. Ao mesmo tempo em que as falas são de quem as profere, também são sociais. Buscando apreender as determinações que constituem sujeitos e grupos nos aproximamos mais e mais das respectivas subjetividades e significações, entendendo a progenitura do individual no social. Não podemos cair em esparrelas dicotomizantes, assim, nossa abordagem desde sempre é por meio dos pares dialéticos: falamos sobre objetividade-subjetividade, sentidos-significados (ou significações), pensamento-palavra, dentre outros.

Com base em Aguiar e colaboradores (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015; AGUIAR; ARANHA; SOARES, no prelo), considero o procedimento dos Núcleos de Significação (NS) importante para usarmos como base para a iluminação de todos os momentos da análise, nos auxiliando na amarração sintética da produção que foi se fazendo nesta pesquisa durante quase um ano e meio! A abordagem trazida pelos NS possibilita a construção da análise em movimento: momentos não estáticos, sempre em movimento, marcam partes importantes da análise, produzindo sínteses que apontam para o devir!

Optei por não cronologizar, não dicotomizar e não categorizar ou segmentar. A análise é feita da relação que se estabelece entre todos os encontros. Todos os acontecimentos ocorridos no processo de pesquisa - seja nos encontros presenciais ou on-line, nas conversas por WhatsApp ou e-mail - são partes que se relacionam dialeticamente na própria totalidade da pesquisa. Certamente requer um esforço maior, um ir e vir continuado às falas, relacionar falas dos primeiros encontros com outros mais adiante. Apreender o processo sem segmentar requer aprofundamentos e reflexões a todo momento, que se estabeleceram como uma das técnicas da pesquisa: a produção continuada de sínteses ao longo de todo o processo. O contato estreito e continuado com o grupo auxiliou sobremaneira a construção destas sínteses. Permitiu que, a qualquer dúvida, tivesse as participantes muito próximas, dispostas ao diálogo. Esta proximidade se acentuou em decorrência da continuidade e assiduidade de todas nós nos encontros, o que foi essencial para a análise.

Tendo a Dimensão Subjetiva da Realidade como categoria e como objetivo, importante a compreensão de que as contradições sociais que constituem este grupo, são as contradições que compõem a Dimensão Subjetivada da realidade estudada. Analisando as significações do grupo percebemos a dialética individual-social. As participantes do grupo são o que são porque pertencem a este grupo. Cada uma delas expressa sua individualidade no grupo, fazendo-o único. Priorizamos as significações do grupo, cheias de subjetividades-objetividades, determinações e contradições sociais... assim não individualizamos, buscamos as significações produzidas nestas relações entre as participantes. É claro que também nas pesquisas em que analisamos as significações de um único sujeito podemos perceber o social no individual. No entanto, a dinamicidade produzida pelo grupo, as articulações, discussões, construções coletivas reveladas nas falas nos possibilitam a compreensão com maior amplitude da Dimensão Subjetiva. A análise destas imbricações de significações que se vão produzindo ao longo dos encontros, abrem caminhos para a apreensão do processo constitutivo das mediações que determinam a existência deste grupo específico.

2-NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: uma concepção dialética de análise

Aprender esta técnica de análise por Núcleos de Significação é aprender um pouco da trajetória de minha orientadora, de sua concepção de mundo, de educação

e de pesquisa. Para nós, participantes do GADS, essa história da progenitura dos núcleos vai sendo contada aos poucos nas aulas. Nunca de forma autorreferente, nunca ressaltando o reconhecimento único da “maternidade” desta técnica; ao contrário disso! Cabe aqui reconhecer esta concepção dialética dos NS, tanto em sua forma de analisar realidades estudadas, como em sua própria constituição e desenvolvimento em diferentes pesquisas, fruto da abertura ao novo e do altruísmo intelectual de sua autora.

Foi do método materialista histórico-dialético que surgiu a ideia dos Núcleos de Significação, na tese de doutorado da professora Wanda Aguiar. Aqui faço um relato livre de algumas de suas falas em aulas, onde ela nos conta que há vinte e três anos atrás, quando fez o doutorado, deparou-se com uma massa de dados advindos de sua pesquisa. Não estava contente com as análises existentes, buscava uma que fosse coerente com os pressupostos da pesquisa e que pudesse contemplar a riqueza dos dados. Ela, que é psicóloga, mas sempre atuou na Educação, fazia uma pesquisa em seu doutorado junto a um grupo de professores da rede municipal quando da transição dos governos Luíza Erundina para Paulo Maluf, buscando compreender as significações deste momento. Não tinha em mente fazer apenas uma categorização descritiva das informações obtidas na pesquisa. Junto à sua orientadora, Bader Sawaia, ousou elaborar uma análise num formato que valorizou o processo que movimenta a realidade e que dá ênfase à preocupação de compreender as significações do sujeito histórico. Uma produção de sínteses, que percorre o caminho da lógica dialética: tese-antítese-síntese[79]. Afirma a todo momento que os Núcleos vêm sendo transformados ao longo destes anos: ao participar de bancas de diferentes áreas que os têm utilizado e ao fazer pesquisas com orientandas e orientandos, novas ideias vão sendo agregadas à original. E essa é a riqueza deste que é um instrumento essencial para nossas pesquisas, um instrumento que não nos aprisiona e que nos permite acompanhar e compreender o movimento de cada realidade pesquisada para que possamos contribuir com a transformação notadamente orientada pelos pressupostos de nossas pesquisas.

[79] Lembrando que esta disposição tese-antítese-síntese não representa uma ordem cronológica de fases como sugere o positivismo, mas como uma forma de exprimir o movimento da contradição e produção de conhecimento presente na dialética marxiana.

3-O MOMENTO DESTA PESQUISA: uma síntese de significações

Caminhar junto aos Núcleos de Significação na análise é caminhar num processo dialético. Idas e vindas, altos e baixos, superações e reflexões práxicas vão pavimentando os caminhos. As sínteses que são produzidas neste trajeto, nos auxiliam a compreender e a revelar os diferentes momentos da pesquisa.

> O ritmo do conhecimento, portanto, é o seguinte: parte do concreto, global e confusamente apreendido na percepção sensível, e que se apresenta, portanto, sob este aspecto, como primeiro grau de abstração; caminha através da análise, da separação dos aspectos e dos elementos reais do conjunto, através, portanto, do entendimento de seus objetos distintos e de seus pontos de vista abstratos, unilaterais; e, mediante o aprofundamento do conteúdo e da pesquisa racional, dirige-se no sentido da compreensão do conjunto e da apreensão do individual na totalidade: no sentido da verdade concreta e universal (LEFEBVRE, 1991. p.116).

Tendo como base a construção dos Núcleos de Significação, a análise nesta pesquisa é um movimento de elaboração de sínteses. Partimos da realidade empírica e passamos por movimentos de abstração desta realidade, organizando sínteses cada vez mais elaboradas.

O movimento de abstração dessa realidade começa nas várias leituras atentas que devemos fazer das transcrições das gravações dos encontros. A partir daí nos debruçamos sobre as falas, empreendemos embates, questionamentos, desafiamos a própria gênese destas falas. Essas leituras partem de um olhar não ingênuo, prospectivo, agregando a tensão dialética necessária para que busquemos a relação de contradição do fenômeno estudado com a totalidade. São leituras e releituras que vão sendo feitas e refeitas em vários momentos da análise.

Sempre atenta a esta abordagem, buscando formas não dicotômicas e não causalistas, um primeiro movimento de aprofundamento e apropriação das falas da pesquisa se inicia: trechos das falas com significações importantes do grupo foram selecionadas e costuradas ao longo dos capítulos da tese, ilustrando a teoria com a prática. As falas imbricadas ao longo da tese nos mostram a práxis em seu desenvolvimento, a indissociabilidade entre teoria e prática. Queremos com esta costura deixar explícito que toda a construção teórica desta tese e toda referência utilizada teve como inspiração a própria realidade da pesquisa. Concomitantemente à realização dos encontros foi sendo feita a construção dos capítulos desta tese. De

certa forma, direta ou indiretamente tudo foi usado nos encontros, subsidiando teoricamente as formações, fortalecendo a amarração teórico-metodológica da tese.

Um segundo movimento de síntese neste caminho analítico é o da seleção dos **pré-indicadores**, que representam a própria realidade empírica: são formados pelas falas dos encontros que contenham significações importantes, relacionadas aos objetivos. Pré-indicadores são o empírico, realidade expressa nas falas, conjuntos de falas compostos por "palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito" (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62). São o coração, parte central advinda da produção da pesquisa.

Dos vinte encontros presenciais e on-line selecionados, fiz eu mesma as transcrições da maioria: este é um exercício trabalhoso, mas foi essencial para melhor organização e maior apropriação das informações produzidas, sempre relacionando com tudo que fosse interessante para compreensão da Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar.

Neste caminho, fui organizando os encontros: datando, pois é fundamental que sejam explicitadas as datas para melhor organização do caminho da pesquisa, e elencando os conjuntos de falas relacionadas com os objetivos. Essa revisão geral dos encontros é uma forma de organização que nos auxilia a ter uma noção geral das informações produzidas, quando já fazemos um primeiro filtro do que é importante para a pesquisa. No caso desta pesquisa, das 400 páginas resultantes das transcrições de todos os encontros, em torno de 140 são fruto deste segundo movimento de síntese: são os pré-indicadores na composição desta análise[80].

Fui blocando as falas, e nomeando a temática principal ali contida. Pensando na compreensão mais clara para as pessoas que quisessem ler e entender como foram as formações e a pesquisa-trans-formação, achei por bem manter este formato completo e repleto de informações. Como pesquisadora sempre busquei e busco trabalhos que me revelem o máximo da realidade pesquisada, penso que partimos de exemplos, que nos apontam caminhos realizados; não receituários fechados, mas possibilidades de formas de se fazer pesquisa.

Inclusive, nesta proposta de análise de grupo, na proposta da Pesquisa-Trans-Formação, também considero minhas falas como pré-indicadores da pesquisa. Elas são parte deste diálogo que vai se constituindo dialeticamente na perspectiva da

[80] Dessa forma as pessoas leitoras/estudiosas podem ter acesso às formas como foram conduzidas as formações e as temáticas utilizadas: os pré-indicadores completos estão no Apêndice A desta tese.

transformação. São objetivações que contêm questionamentos, intencionalidades de transformar e, neste movimento, esta interação continuada e intensa com o grupo me trouxe e provocou transformações. Assim, para a análise nesta tese, pelo formato e concepção de pesquisa que desde o início explicitamos, todas as objetivações presentes nos encontros que contenham significações importantes para cumprir com os objetivos firmados são consideradas pré-indicadores.

Esse aprofundamento no empírico nos revela as relações dialéticas das participantes com a totalidade. Ao longo da realização dos encontros pude perceber algumas contradições – iniciais, incipientes ainda - mas sempre apoiada pelas categorias historicidade e mediação, fui começando a compreender algumas mediações, particularidades importantes que foram me orientando na formação de sínteses dessa análise. Só podemos compreender o grupo estudado quando vamos entendendo suas relações com a realidade onde está inserido. No entanto, essa compreensão não se dá pacificamente, temos que dedicar esforços para literalmente entrar em um embate com esta realidade estudada. De outra forma, deixando correr nossa abordagem desintencionalmente e sem imprimir atenção à tensão dialética, podemos cair em dualismos. Dos quais, por sinal, Lukács já nos alertava, dizendo das dificuldades que interpretações dualistas da realidade trazem para a análise desta.

> O perigo prático de toda concepção dualista [...] é que ela faz desaparecer o momento que dá à ação a sua direção (LUKÁCS, 1923/2003, p. 102).

Dessa forma, dualista, não conseguiríamos apreender a condição e a contradição em que a ação acontece. Seríamos incapazes de identificar as transições, o movimento da realidade. E um dos nossos objetivos na análise é justamente perceber a contradição! Identificar o momento da transição, o momento das possibilidades de mudança. O ser e o não ser, a contradição que impulsiona essa afirmação-negação e que nos revela o devir, as possibilidades de transformação!

Quase certo é que de prima não consigamos fazer essa leitura da realidade. Nem ao vivo, nos encontros, nem em uma primeira leitura das transcrições. Talvez muito pouco, pistas. A imediaticidade nos traz muitas informações, mas não ainda concretas, na acepção marxiana do termo. Pré-indicadores são a própria realidade, mas ainda estão na condição de aparência, pois é assim que ela nos é apresentada. Buscamos as significações, então temos que superar esta imediaticidade do fenômeno. Nessa toada, como bem disse Vigotski (2004, p.150), apoiado por Marx,

“se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica”, não precisaríamos de artifícios científicos para compreender a realidade! E é esse o exercício proposto pelo método adotado para nossa análise. Gizado por sínteses este caminho nos permite a continuada superação da superficialidade.

Incansáveis leituras do *corpus* composto pela produção da pesquisa ensejam ao terceiro movimento advindo da articulação dos pré-indicadores, que dá origem a mais uma síntese, os **indicadores**:

> [...] passa-se para o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo, embasado nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), resultará na sistematização dos indicadores (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

O sumo da pesquisa vai sendo extraído a partir daí: organizar indicadores é um caminho em que temos que ter a dialética como pressuposto e forma de abordagem à realidade. Em não sendo assim, corremos sérios riscos de fazer categorizações mecanicistas, usando repetição de palavras, bem parecido com o que um programa de computador faria! É nesse momento que devemos usar de nossa vantagem de sermos seres humanos, de termos nossas experiências, saberes acumulados, nossas intuições, inferências e reflexões. E reafirmo: pode ser uma tarefa árdua – alguns chamam de jurássica - mas a análise “na unha” nos traz possibilidades teleologicamente muito mais amplas de compreensão do fenômeno estudado.

A organização dos indicadores requer que seja feita a nominação de cada um deles, e, neste esforço de identificar estas sínteses, vamos nos apropriando mais e mais da realidade da pesquisa, junto ao movimento de saturação de determinações que vai acontecendo à medida que nos aprofundamos na compreensão do fenômeno estudado[81].

Se pré-indicadores são teses levantadas sobre a realidade empírica, sendo eles então, a própria expressão falada desta realidade, agora, os indicadores têm a função científica de rebater essas teses, começar a procurar o que há no outro lado da lua, como nos diz Vigotski, ir para além da aparência, como nos diz Marx. Já podemos começar a perceber contradições presentes nestas objetivações; contudo,

[81] O movimento geratriz dos indicadores está ao final desta tese (Apêndice B) também para que possam leitores e leitoras se apropriar de mais este passo analítico.

resta que sejam reveladas. O próprio exercício de nomear os indicadores, de organizar o que estava diluído nas falas, nos proporciona reflexões que vão formar as sínteses deste momento da pesquisa.

Indicadores são formados por conjuntos de pré-indicadores que se relacionam levando em consideração a articulação explanada na citação anterior. A constituição dos indicadores:

> [...] tem como finalidade a negação do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação do dito. Para que isso seja possível, é preciso explicitar, por meio do processo de análise e síntese, as contraditórias relações existentes entre os pré-indicadores, relações estas que, inclusive, nos levam a articulá-los para compor os indicadores. Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na terceira etapa dessa proposta metodológica, a construção dos núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 68-69).

Coerente com o método materialista histórico-dialético, na análise iniciamos com o todo das informações que a pesquisa nos trouxe. Um todo muitas vezes caótico, que ainda não nos revela muito. Vamos caminhando, num esforço de individualizar, tematizar, teorizar, buscar a gênese de cada parte, nunca descolando nem do todo e nem das outras partes. Sempre relacionando-as, faço recortes para depois fazer a recomposição das partes. Esse movimento, desde a articulação das partes até a sua recomposição, há que ser coerente com o método e com a abordagem categorial, do contrário, corremos sérios riscos de interpretações desconexas da totalidade.[82]

Cabe ressaltarmos aqui a lição que Lefebvre (1991) nos dá quando diz que não devemos fazer pesquisa à exaustão! Se a realidade é complexa e, a cada movimento da pesquisa vamos apreendendo mais e mais determinações, qual é o momento em que me entendo satisfeita em relação aos objetivos da pesquisa? Afinal, “Há mais coisas no céu e na terra, Horácio, do que sonha a tua filosofia[83]”! (SHAKESPEARE, 1602/2004, p. 28). Nesta análise cuja concepção é eminentemente dialética não buscamos a redução do fenômeno por meio de simplificações, buscamos o “real complexo”. E esse real há que não ser “deformado ou transformado pela operação

[82] O caminho percorrido na Pesquisa-Trans-Formação foi permitindo que no processo de formulação dos encontros seguintes já fizéssemos algumas sínteses sobre o ocorrido até então, reflexões importantes para a articulação dos pré-indicadores e organização dos indicadores.

[83] Do inglês: “There are more things in heaven and earth, Horatio, than are dreamt of in your philosophy”.

analítica” (op. cit., p. 119). Esse elemento da análise a que chegamos, complexo, é o prelúdio do próprio movimento que representa, deve conter subsídios que nos façam vislumbrar as tendências do devir. Deve ter informações e determinações que respondam aos objetivos da pesquisa, mas que, para além disso nos aponte possibilidades. Uma excelente explicação de Lefebvre:

> Para isso, é preciso que seja uma condição, um antecedente, uma fase do desenvolvimento desse todo. [...] Analisar uma realidade complexa e atingir seus elementos reais é o mesmo que descobrir seus momentos (p.119).

Assim, mais um momento de síntese, de recomposição, de aglutinação para o retorno coerente à totalidade da qual partimos. A finalização da análise deve ser feita com a assunção da autoridade, autoras e autores que nos tornamos neste processo. Chegamos ao <u>último movimento de produção de sínteses</u> ao longo deste caminho. E não é uma síntese reduzida às principais partes, ou um resumo, também não é um quebra-cabeças cujas partes foram embaralhadas e agora são simplesmente recolocadas, voltando ao seu local de origem; não é soma das partes que foram individualizadas; tão pouco é o produto, resultado estático de uma análise. Já sabemos de qual síntese <u>não</u> estamos falando!

“[...] A síntese situa o momento no todo, no movimento, em seu posto, no conjunto das relações”. Representa o próprio processo de superação, pois “ela nega esta negação, o momento isolado” (op. cit., p. 120), o momento estático.

Este é o movimento engendrado pela análise por **Núcleos de Significação**! Núcleos são sínteses, complexas, repletas de movimento, representam a produção continuada de significações da realidade estudada. Provisórias, porque em movimento, sínteses de significações!

Esse é o momento da pesquisa, o momento dos núcleos, das sínteses de determinações - provisórias, sempre - porque eleitas para aquele momento final da pesquisa como a síntese das significações importantes para as explicações intentadas no processo de apreensão da realidade.

> O pensamento sintético conserva-se no coração mesmo da análise, para orientá-la, para preparar os caminhos da análise, para conservá-la em movimento, na ligação dos elementos diferentes ou opostos (LEFEBVRE, 1991, p. 120).

4-OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: compreendendo as determinações essenciais da pesquisa

No caminho de abstração da realidade da pesquisa, no terceiro movimento da análise, chegamos a dezessete sínteses, os Indicadores da pesquisa.[84] Como explicitado acima, a produção dos indicadores, é uma apropriação e organização diretamente conectada com a gênese da própria pesquisa. A sua relação com os questionamentos e objetivos da pesquisa já contribuem no momento mesmo em que vamos fazendo esta organização, para pensarmos na constituição dos Núcleos de Significação.

Aqui é o momento da produção analítica advinda da produção de informações da pesquisa; é o "processo de teorização dos achados da pesquisa" (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

Neste momento dos Núcleos, referimo-nos a sínteses que são fruto do movimento dialético do concreto, do movimento que busca explicações críticas em suas próprias contradições, no próprio movimento histórico que maquina todas as coisas. É aqui neste momento da análise que se dá a prova de toque da dialética: toda a afirmação ao longo destes escritos sobre a concepção, o método, a lógica dialética que seguimos, se mostra na interpretação da realidade proporcionada pelos núcleos, sínteses grávidas e ávidas de significações que neste momento organizamos.

Nesse caminho, temos que nos dar abertura para apreender as significações e compreender a dimensão subjetiva da realidade estudada, para que não fiquemos em maniqueísmos e antagonismos:

> Proudhon pensa que toda a realidade, qualquer categoria econômica, tem dois lados, a oposição entre o lado bom (a coisa boa) e o lado mau (a coisa má), a parte da vantagem (do conveniente) e a da desvantagem (do inconveniente), as quais constituem a contradição de cada categoria. Nesse sentido, para superar essa contradição, basta, na opinião de Proudhon, conservar a ala boa, eliminando o "desvio" da parte má, para se chegar à síntese. Mas para reconstruir o concreto, a totalidade orgânica, deve-se, segundo Marx, partir do inferior para o superior, do mais simples e abstrato para o mais complexo e efetivo, da aparência para a essência (CHAGAS, 2011, p. 16).

[84] O quadro com os Indicadores da pesquisa, assim como algumas das falas que exemplificam sua constituição, encontra-se no Apêndice B desta tese.

Este trecho revela a crítica de Marx a Proudhon, por sua postura antidialética. Antes considerado “o mais ousado dos socialistas franceses” (MARX, 1847/2008, p. 22), foi brevemente revelando-se antirrevolucionário, contra a expressão da contradição do movimento histórico das massas. E por que trazer um desses “causos” da história de Marx para falarmos de produção de sínteses na pesquisa? Porque, se trocarmos os nomes da citação acima bem possível que ela se torne um exemplo de alguma análise nos dias de hoje! Fazer interpretações que nos levam a comparações, à busca por culpados, numa visão dicotomizada do bem *versus* o mal, pode ser um erro muito fácil de incorrermos, que nos leva a sínteses pobres de contradição.

Esperamos não decepcionar neste nível as pessoas que até aqui chegaram em sua leitura, e, na intenção de imprimirmos na análise final o esforço teórico-metodológico para produzir conhecimento que seja cientificamente crítico, apresentamos a seguir os nove Núcleos de Significação engendrados neste movimento:

1- Impactos da dicotomia Teoria-Prática na atuação docente - “*É que eu acho que teoria e prática não combinam*...”
2- Sobre naturalizações e significações acerca da deficiência: “*Temos os laudados e os não laudados...*”
3- Sobre a formação docente para inclusão de alunos com deficiência - “*Porque a gente não está tão preparado pra isso... A gente já compreendeu, mas não está preparado*.”
4- De onde vem o suporte à inclusão? – “*A estagiária ajuda, mas não tem preparo, e nós não temos preparo para formá-la*.”
5- Determinações estruturais dos processos de inclusão - “*O que eu estou fazendo pelo aluno é me desdobrando em mil e tentando no mínimo controlar ele dentro da sala de aula*.”
6- Saúde mental docente e sua relação com os processos de inclusão escolar - “*Nós estamos pedindo socorro. Tem que mudar alguma coisa!*”
7- Pandemia do Coronavírus e o acirramento da precarização - “*Nós estamos vivendo um retrocesso do mínimo.*”
8- Estratégias da Pesquisa-Trans-Formação e os desdobramentos para esta pesquisa - “*Não tem como você participar de uma formação assim e não rever os seus conceitos em sala de aula*.”
9- Perspectivas do processo de transformação social - “*O nosso trabalho é dentro da escola, mas tem como a gente ir multiplicando!*”

Cada um destes títulos condensa as múltiplas determinações que compõem o movimento de apreensão dos NS. Na intenção de reconstruir e explicar a realidade,

buscamos o necessário potencial crítico, a contradição social, a negatividade. Concomitantemente buscamos em cada um a expressão da transitoriedade e a possibilidade do devir, sempre na perspectiva da transformação e da emancipação humana.

A utilização de falas dos pré-indicadores em cada nome que damos aos núcleos é um artifício interessante para fazer as amarrações com os processos de significação da realidade. Intencionalmente são falas escolhidas que expressam a contradição presente nos processos de inclusão escolar da realidade estudada. Subjetivadas-objetivadas historicamente pelas participantes da pesquisa, como já vimos, são aparências a ser superadas. E se a verdade é uma conquista, uma produção histórica, está dada nossa tarefa de explicar o recorte proposto nesta pesquisa!

Neste próximo movimento de análise faremos comentários sobre cada uma destas nove sínteses representadas pelos núcleos de significação de forma breve, isto porque já viemos fazendo muitas inferências, posicionamentos claramente relacionados com a realidade e com as falas ao longo de cada capítulo da tese. Seguimos desta forma para envidarmos maiores esforços de sínteses e para traçar melhores explicações dos objetivos desta pesquisa à guisa de conclusão no último movimento da pesquisa, quando nos aprofundamos na interrelação entre os núcleos de significação, diálogo importante para explanações sobre a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar.

4.1- NÚCLEO 1: Impactos da dicotomia Teoria-Prática na atuação docente - "*É que eu acho que teoria e prática não combinam...*"

É estrategicamente interessante iniciarmos este movimento da análise com esta síntese que este núcleo de significação representa, ilustrada por uma das falas que considero das mais plenas de contradição. Desde os prolegômenos e vários outros capítulos, viemos afirmando e reafirmando sobre a indissociabilidade de muitos fenômenos e da importância de compreendê-los por meio de pares dialéticos. Nesta tese demos importância para imbricar falas produzidas nos vários encontros ao longo de todo o texto, deixando sempre claro nosso objetivo de nunca apartar aspectos teóricos dos práticos. A efetiva participação humana em seu próprio desenvolvimento se dá nesta unidade dialética – falamos disso quando abordamos sobre ontologia e método. Também no capítulo sobre categorias, ao entendermos a importância da

dimensão da práxis no fazer histórico não alienado, lá estão teoria-prática como parte engendrante desse processo.

Teoria e Prática são grandezas diretamente proporcionais, mas constantemente são alvo de interpretações que teimam em desmantelar esta interdependência que há entre elas. No primeiro encontro que tivemos, no início desta pesquisa, fruto de uma estratégia provocativa da pesquisa-trans-formação, tensionando a dialógica por meio de aberturas para extravasações, foi quando esta questão foi abordada pela primeira vez: "*É que eu acho que teoria e prática não combinam*..." Principalmente quando se trata da realidade da inclusão escolar, essa concepção dicotômica aparece com frequência. Os fracassos nessa área parecem facilmente explicáveis sob a batuta desta afirmação: a teoria está tão afastada da realidade prática que mais parece uma utopia, daí se explica o não êxito com alunos com deficiência. Esta relação é algo que as participantes da pesquisa possivelmente neguem por não saberem como acontece, uma mediação importante que pode explicar os fracassos na inclusão escolar.

A categoria totalidade pode nos ajudar a olhar para este fenômeno, pois, se o analisarmos isoladamente, não compreenderemos as particularidades e contradições que o permeiam. Para superar possíveis interpretações que distanciam teoria da prática, o olhar para a totalidade pode ser o caminho que nos ajuda a desvelar mediações que favorecem uma formação praticista. Precisamos constantemente nos desatolar dos pântanos da aparência, assim, esta afirmação que aqui analisamos é aparência das muitas determinações que carrega.

E, ainda neste primeiro encontro, insistiram:

> *-Com outro aluno aconteceu assim. Praticamente larguei minha sala por três meses pra dar conta dele. Quando chegou a estagiária é que consegui lidar com a turma. Não sei pra quem tá de fora, mas pra gente a angústia é muito grande.*
> *-É muito diferente a teoria da prática...* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019)

Tamanha foi a ênfase e concordância de outros presentes frente a essa afirmação que essa frase foi eleita para ser usada num próximo encontro, como base para outra técnica da pesquisa, a autoconfrontação das falas. Impossível aceitar esta frase sem investigar mais, buscar a gênese dessa contradição tão presente nos discursos docentes...

> *Eu acho que essa frase foi dita no nosso grupo, e, em certas partes eu concordo com ela, porque, a gente vê muitos estudiosos [...]. Eles ficaram só no campo da pesquisa, da observação... aí o sistema vem e quer que a gente pratique isso... e não dá pé. É tudo muito legal, muito bonito, mas não dá certo porque, o próprio sistema não molda. A teoria funcionaria se o sistema mudasse. Como a gente falou no encontro passado, se o sistema funcionasse como deveria, talvez a teoria funcionasse* (Pré-Indicadores - E10-05/12/2019).

Diante da afirmação acima, inevitável a pergunta: a teoria não deveria partir da materialidade, da realidade de seres humanos de carne e osso? Essa sensação de que uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa é o que parece prevalecer quando as professoras falam da relação entre teoria e prática. Temos uma visão determinada por uma concepção neoliberal formal de mundo que nos faz separar teoria e prática, tornando-nos idealistas: esse é o lugar que essa concepção nos coloca. Daí a importância de nos atentarmos sempre para a totalidade.

Com o advento do capitalismo temos nos acostumado com muitos fetichismos, que precisam ser sempre desvelados cientificamente. A abordagem fetichista que envolve teoria e prática tem o intuito de nos fazer crer que tanto uma como a outra pode ter atuação autônoma, independente. Então podemos ser perigosamente idealistas, acreditando que o movimento das ideias, a teorização por si só produz a realidade, e, separado do movimento da prática, um "*não combina*" com o outro, não interfere no outro:

> *Teoria eu penso que é algo construído a partir da observação de alguém. Não envolve tanto a prática... eu acho... A prática enfim, é pôr a mão na massa!* (Pré-Indicadores - E10-05/12/2019)

Na concepção materialista histórico-dialética que aqui nos alicerçamos, a prática é sempre finalidade, fundamento e critério da teoria (VÁZQUEZ, 2007). E assim, com a finalidade de engendrar ações, formulações teóricas devem estar repletas de concepção de mundo.

> As relações entre teoria e prática não podem ser vistas de um modo simplista ou mecânico, a saber: como se toda teoria se baseasse de um modo direto e imediato na prática (VÁZQUEZ, 2007, p.256).

Mas o modo capitalista de ser é envolvente e tem muitas táticas para fazer com que as participantes da pesquisa nem se deem conta do quanto estão reproduzindo este modo de ser. A separação entre teoria e prática tem fundamento nestes

interesses do capital de manter o máximo de pessoas crentes de que essa separação é “natural”, que faz parte da forma como as coisas são...

Ao longo do Capítulo 2 da Parte III inevitavelmente já nos adiantamos acerca deste assunto em explicações e inferências à luz da teoria utilizada. Comentamos sobre os interesses de classe na formação docente, quando nos alerta Fernandes (1985/1987), que, como professores, todos e todas seremos de alguma forma brutalizados em meio a essas contradições. E é na formação precarizada docente que vamos encontrar muitas das faces do que vemos hoje.

A compreensão enviesada da relação teoria-prática já vem de berço na formação docente, cuja organização é feita para manter indelével esta dicotomia.

> *-Às vezes a teoria funciona, assim, na prática, às vezes não! Eu vi exemplos de colegas quando eu comecei a dar aula que só tinham a Faculdade de Pedagogia, sem ter feito Magistério... era diferente, não aguentavam o ritmo da escola, não sabiam fazer muitas coisas...*
> *-Porque não teve Magistério. E a gente já tinha tido o momento de aprender, não dar certo, refletir, fazer de novo... A gente tinha esse tempo pra pensar nisso sim, o professor nos orientava assim, e aí gente, o que vamos fazer? Era na prática.*
> *-E às vezes o que veio da Pedagogia não teve esse tempo e cai de paraquedas na escola!* (Pré-Indicadores - E10-05/12/2019)

Importante deixarmos claro quem são essas professoras participantes da pesquisa, o que faz diferença para entendermos a constituição de suas formações. Nunca é demais reafirmar que são professoras forjadas na própria realidade onde atuam, determinadas pelas condições histórico-sociais, trabalhadoras da educação que lutam para ter melhor formação, para além da inicial que tiveram.

> *É uma luta assim, é muita coisa que a gente pensa dentro da teoria, a gente fala: nossa, poderia ser assim! Mas na realidade falta suporte, falta formação pra gente* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

A intencionalidade da pesquisa-trans-formação é criar condições no processo das formações para elaborarmos criticamente teoria na prática. As teorias em geral vêm de fora, dão a impressão de que são feitas por pessoas inacessíveis, mas há que se deixar claro que foram construídas na prática e que têm o papel de iluminar a realidade da prática.

> *Mas podemos criar nossa própria teoria, será que não?* (Pré-indicadores - E10-05/12/2019)

Acredito que podemos afirmar ser esta pergunta reflexiva equivalente a um início de tomada de consciência crítica sobre possibilidades de teorizar. Mas o caminho para se criar essa teoria ainda parece não estar claro para elas. Definitivamente, a resposta está na unidade, na inseparabilidade entre teoria-prática. Referir-se a esta unidade de forma isolada faz de nossa atuação algo descolado da realidade. Ao contrário, podemos perceber claramente que mudanças na concepção deste par dialético vão ocorrendo nas reflexões das participantes ao longo das formações:

> *É isso, é pra pôr em prática mesmo, não ficar só no campo do conversar, do ouvir, mas tentar pôr em prática, e ver se a nossa teoria na prática acontece, se ela funciona, se não funciona, a gente vai buscar outros meios... Quando você fala de dialética, eu acho que entra nisso também, você tem que ir e voltar né? Não adianta você só receber e não dar retorno prático, é um processo, é complicado, é um processo, mas já é um começo!* (Pré-Indicadores - EOL9-28/09/2020)

Muito há que se debater em termos da formação inicial, que, calcada numa tradição de separação das áreas do conhecimento, acaba por privilegiar aquelas que sejam mais relacionadas aos interesses de classe do capitalismo. Privilegiam disciplinas técnicas, em detrimento daquelas que carregam noções que abrangem a relação da docência com a materialidade, em detrimento também daquelas que tratam sobre a educação especial-inclusiva. Daí a bipartição entre teoria e realidade prática. Desconsiderando a totalidade e as contradições que lhe dão movimento, desta bipartição decorre o afastamento da atuação entre a sala regular e a sala de recursos multifuncionais como se fossem duas proposições práticas distintas sustentadas por duas concepções teóricas distintas.

> Ao ingressar na Universidade, o futuro professor “deve entender” (é induzido a entender) que a educação é um processo autônomo, independente, que não guarda relação com a sociedade (MASCELLANI, 1980, pp. 124).

Mas não! Este não é o caso destas participantes!

> *Então, se a pessoa não tiver um pensamento crítico, consciente, um pensamento inclusivo, de educação para todos, é essa sociedade (*avessa a transformações*) que vai ganhando força. Eu acho que é esse o projeto deles (*DOS GOVERNANTES*)* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

E pelas sínteses dos núcleos que vêm a seguir continuamos a mostrar a ligação estreita das professoras com a realidade do bairro, com as famílias, revelando em várias falas que elas dialogam profundamente com a materialidade onde estão.

4.2- NÚCLEO 2: Sobre naturalizações e significações acerca da deficiência - "*Temos os laudados e os não laudados*..."

Os capítulos que tratam dos assuntos sobre capacitismo e relação com outros preconceitos, sobre a significação social da pessoa com deficiência, sobre a abordagem ontológica e a dimensão singular-particular-universal da pessoa com deficiência são construções teóricas que embasam este núcleo de significação.

A pergunta por trás desta temática é: qual a concepção deste grupo acerca da deficiência? Quando pesquisamos sobre a história da pessoa com deficiência nos deparamos em quase todos os casos com uma sequência de fatos, resumidamente, que vão desde a época em que bebês com deficiência eram jogados de penhascos ou largados à própria sorte, até os dias de hoje em que a sociedade deve incluir socialmente este segmento da população. Para não cairmos em reducionismos e em generalizações, necessitamos das lentes de algumas das categorias que elencamos ao longo desta tese. Incrível como utilizamos destas categorias a todo momento na pesquisa! Neste caso, falar sobre significações da pessoa com deficiência foi assunto recorrente em praticamente todos os encontros e nestas abordagens muitas categorias também imbricadamente se fizeram presentes, importante contribuição em nossa caminhada de apreensão da dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar.

A relação de contradição entre pensamento-palavra nos permite começar a compreender muitas dessas significações. O pensamento se realiza na palavra, que carrega em si sentidos e significados historicamente construídos, juntamente à noção de historicidade, que nos revela para além de uma sequência de fatos, a participação e a luta pelos direitos empreendida por homens e mulheres com deficiência, suas conquistas e a caminhada por vir. A perspectiva da luta de classes, sempre presente, determina o lugar social da pessoa com deficiência, ou seu não lugar como força de trabalho desvalorizada como mercadoria na divisão social do trabalho nesta forma social neoliberal hegemônica.

A produção continuada de sentidos e significados muito se revela na contradição do modo como nos referimos à deficiência:

> *-A própria nomenclatura. Que começou na minha época, lá atrás de uma forma, depois mudou e as pessoas me falavam "agora não pode mais falar assim!" Aí muda de novo, e a gente tem que se adaptar...*
> *-É! E por que será isso?*
> *-Agora é pessoa com deficiência? É novo, né? Porque antes não podia falar na deficiência!*
> *-Era excepcional, especial, com necessidades especiais...*
> *-Daí voltou pra especial de novo...*
> *-Não! Voltou?* (Pré-Indicadores - E3-26/09/2019)

Acreditando ser este um assunto importante para entendermos as significações acerca da deficiência, logo nas primeiras formações, no encontro 3, foi abordada essa questão sobre a nomenclatura ética. Como professoras e professores é importante sabermos a forma correta de abordagem sobre o tema; não é uma questão semântica ou de correção da língua, mas de entendermos o que o significado da palavra carrega historicamente com ele! Mas claro que não é a utilização correta por si só que vai determinar a forma como atuamos na realidade com alunos com deficiência.

Ao longo das formações, além deste encontro que abordou especificamente esta temática, todos os textos usados como base para discussões usam desta terminologia, vídeos utilizados também. O que percebemos nas falas das participantes até o último encontro é que prevaleceu a utilização da terminologia "o/a deficiente", mas percebi uma diminuição substantiva no uso de "especial". A insistência em utilização de nomenclaturas não recomendadas por estudiosos e militantes da área nos revela as determinações da nossa realidade. Ser "especial", "portadora", mostra o capacitismo que prevalece em quase todas as áreas da sociedade.

> Impulsionados pelos movimentos sociais em campos como a luta antimanicomial, as diferenças etnicorraciais, regionais, religiosas, de gênero, idade, etc., nós, cientistas, já temos procurado sair das armadilhas que propõem a hierarquização das diferenças desde os anos 1960. Porém, quando falamos de deficiência, sequer temos problematizado a nomenclatura que designa sujeitos a partir da falta [...] (ANGELUCCI, 2014, p. 120).

Como princípio, principalmente na Educação, devemos sempre nos atentar para isso, não corrigindo por corrigir, mas como um alerta ontológico sobre a constituição social da pessoa com deficiência. Professoras e professores são as particularidades, mediações essenciais nesta constituição!

> *Eu acho que a própria definição de deficiente que nós tínhamos no início, de tratar o aluno como especial e tal. A transformação já começa de você ir falando o termo, como deve ser falado. Pessoas portadoras de deficiência, portadoras de deficiência, tem diferença de você falar deficiente, né? Você coloca uma totalidade no ser humano como deficiente total. Eu acho que já começa disso, dessa reflexão lá no ser* (Pré-Indicadores - EOL9-28/09/2020).

Roma não foi construída em um dia, e, podemos afirmar que as formações que fizemos são um início de transformações, um gatilho importante, no que concerne à terminologia, à construção de concepções diferentes das que estão postas.

O laudo na Educação também é um fenômeno que contribui com a generalização de concepções do senso comum. Significações medicalizantes, que tendem a hierarquicamente ter voz de comando nas atitudes e resoluções no cotidiano escolar. A decisão sobre o que fazer com estudantes com deficiência vem sempre acompanhada da existência ou não de um laudo:

> *-E por que vocês falam dessa forma, os laudados e os não laudados?*
> *-É porque muitos pais não vão atrás do laudo... para uma conclusão, para que a gente avance na aprendizagem. Porque muitas vezes a gente vê a deficiência cognitiva e ele precisa de uma ajuda a mais, para o psicológico [...]. Mas aí a gente não tem o laudo, a gente chama a família pra estar orientando [...].*
> *-A maioria não vai atrás. Tem mãe que não aceita!* (Pré-Indicadores - E3-26/09/2019)

> [...] como pensar em um projeto de apropriação crítica da produção cultural por parte de pessoas sobre quem apenas a Saúde tem a dizer, pois são marcadas – estigmatizadas, em verdade – por um suposto estado patológico constante e estático? (ANGELUCCI, 2014, p. 124)

O laudo médico é historicamente um fator que impacta no fazer educacional, e é justamente nesta "relevância" exacerbada que está seu fetiche. O laudo, um documento formal, emitido por uma autoridade da Saúde, toma vida própria, é quem dita as regras. Com ele vêm verbas para acessibilidade, materiais adaptados, salas de recurso multifuncionais, matrícula duplamente contabilizada! Tudo isso escamoteia a perpetuação do discurso clínico, de atitudes estigmatizantes (*laudados e não laudados*). "Medicalizamos a diferença corporal ou funcional" (*op. cit*. p. 121). Explicitamente aguarda-se um laudo:

> *E esse laudo pra nós hoje é importante por quê? O sistema da escola, quando tem alguma proposta pra criança deficiente, mas cadê o*

> *laudo? Só tem um com laudo? Então só pode ser atendido esse!* (Pré-Indicadores - E3-26/09/2019)

Ao mesmo tempo que é um instrumento importante para encaminhamentos e todo o atendimento educacional especializado que a Educação Especial-Inclusiva demanda, pode ser um elemento castrador de possibilidades.

As contradições são muitas:

> *-Mas o laudo é **para que você comece a aprendizagem**! Como você vai pegar aquela criança que tem uma diferenciação, o que você vai oferecer de atividade? Você procura dar o primeiro passo, e a gente enxerga, porque a gente tem uma visão muito ampla disso, quando a gente bate o olho, a gente já consegue dar uma ajuda, chamar a família e orientar... mas aí a gente **não consegue avançar**, precisa de um laudo para a gente saber por onde começar. Pelo menos pra mim é isso....*
> *-Mas **não é pra gente excluir**, esse aqui tem e esse não tem...*
> *-É porque **a rede dá um suporte maior para aqueles que têm**...A Sala de recursos... Se não tem laudo não tem esse suporte.*
> *-O laudo, **só o nome do que ele tem, não agrega em nada**, mas sim o suporte que vem junto. **Tudo que a gente consegue é por meio dele*** (Pré-Indicadores - E3-26/09/2019).

A mercantilização que orbita o laudo movimenta toda uma cadeia de fármacos e ideologias, que vão desde calmantes leves, calmantes fortes, Ritalinas[85] da vida, até laudos de autismo feitos por fonoaudiólogos (relato de uma aluna minha sobre o que acontecia em uma escola particular de alto nível...), cirurgias de implantes cocleares feitas em crianças de cinco anos de idade, descobrindo-se depois que ela não era surda, mas autista (triste relato feito em um dos encontros por uma coparticipante da pesquisa). Tendo a corponormatividade como justificativa, esta mercancia é fundamentada, numa concepção ortopédica na busca por corpos ortodoxos, curados, sarados, conforme prescrição médica.

> *-É só absurdo... só absurdo... cria-se uma expectativa em relação ao aparelho (IMPLANTE COCLEAR) mesmo, para voltar ouvir, e nós professores, a gente percebia que as crianças desenvolviam muito mais, não fazendo uma alteração, então, quando eles tinham uso da Libras, tinham uma outra desenvoltura, é muito diferente, até para brincar... depois da cirurgia ficavam mais tímidos e reprimidos, achava muito interessante ver as diferenças deles... mas sempre conversávamos com as mães, mas as filhas eram delas, né?*
> *-Queriam a tal da cura...*
> *-Qual a mãe que não quer?* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020)

[85] De acordo com o Dr. Google: Ritalina® é utilizada para o tratamento do Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. O Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) ou Transtorno hipercinético é um distúrbio de comportamento em crianças, adolescentes e adultos.

A contradição social que este assunto traz à tona é patente: sobre o papel do laudo, discutiram de forma muito crítica em alguns dos encontros, renderam-se aos benefícios deste instrumento e à necessidade de sua existência, e também relataram sobre episódios corriqueiros que aconteceram na escola, sobre acompanhamentos que se deram sem o laudo.

> *-Semana passada fiquei numa sala de uma aluna, que não tem laudo, porém é nítido o problema dela. A mãe é usuária de drogas, e chegou um caso de uma mãe que falou que não é pra filha chegar perto da menina. [...] As crianças falam que não vão sentar perto dela porque a mãe não deixa [...] E aí é complicado, como você vai trazer uma referência pra essa mãe, que não se envolve... e pros coleguinhas fica até cômodo não se envolverem, não ficar perto da coleguinha que é fedida, que bate. [...] a gente esbarra numa coisa muito forte, que é a rejeição da sociedade! Você vê a força que tem a opinião de uma mãe, vizinha, que tem problema com a mãe da menina, lá fora, e isso chegou dentro da escola.*
> *-E a gente tem que dar uma solução pra isso!*
> *-Tem... E outro dia eu dei um trabalho em grupo... Daí falei, "gente senta aqui com ela"... e logo eles falaram que não. Eles estão no quinto ano, e tem uma menininha amiga dela, que falou "olha professora, eu não tenho preconceito contra deficiente, mas é a mãe da minha amiga que não quer que a gente fique perto dela"... E aí, olha só!*
> *-Tá reproduzindo...*
> *-Sim, e como a gente faz pra quebrar isso?*
> *-Talvez a gente tenha que encorajar essa narrativa da criança pra poder mostrar que existem outras formas. Porque muitas vezes a gente não fala e ela vai continuar reproduzindo isso!*
> *-Sim, e aí você coloca pra criança, "o que você pensa disso?" e ela fala "foi minha mãe que mandou".... [...] E vou tentando convencê-la..."mas sentar perto a gente não pode? Como é que a gente vai poder ensinar ela a conviver, a não bater no amigo se a gente não ensiná-la?". "Ah não professora, não vou!" Mas elas são crianças também... é difícil!*
> *-É difícil, mas tem que começar assim!*
> *-Ignorar o conflito não vai solucionar...e também não vai tornar mais fácil!*
> *-Todo dia vai tentando um pouquinho...* (Pré-Indicadores - E3- 26/09/2019)

Esse trecho conta uma parte da história de uma aluna, aqui a chamamos de Y, um caso de inclusão muito emblemático de uma situação com determinações muito marcantes. Este caso emociona, revolta, inspira e nos provoca de várias formas. Ele é comentado em muitos encontros, e, junto a outros casos que recheiam nossas discussões com a realidade concreta, também revelam atitudes para além das fronteiras do laudo ou do que se espera "normalmente" de uma professora.... É o caso do piolho e da inclusão:

> *-Aconteceu um fato na minha sala essa semana, queria comentar. Não sei se todos sabem.... A aluna com deficiência da minha sala apareceu com piolho em casa. Aí a mãe vem aqui pra falar que não era pra deixar as outras crianças abraçarem ela, porque a menina pegou piolho deles! Pois falei que era pra falar pra mãe que eles vão abraçar ela, sim, que ela tá aprendendo toda essa parte afetiva...*
> *-Pois é! Que bom que pegou piolho!*
> *-É claro! Como diz a Prof.4, piolho é inclusão! Vão abraçar sim!* (Pré-Indicadores - E4-03/10/2019)

Falar sobre as significações acerca da pessoa com deficiência é também estudar historicamente como acontece a participação na sociedade deste segmento da população, e, especificamente no âmbito da Educação, é estudar as significações sobre os processos de inclusão.

> *Quanto à inclusão, fui aprender mesmo depois, trabalhando, porque escola nenhuma ensina. Eu tinha no início muito medo de trabalhar com a inclusão, porque quando eu ingressei não tinha. Era tudo separado – classe especial – e a gente ficava muito perdida e com medo também, porque não tinha todos os estudos que temos agora...* (Pré-Indicadores - EOL7-14/09/2020)

Diferentes formas de se compreender a deficiência nos leva a diferentes atuações pedagógicas, e, somam-se a essa dimensão, as determinações sociais. Assim, mesmo que nossas significações sejam constituídas socialmente e historicamente carreguem concepções capacitistas, as falas deste grupo nos revelam esforços de superação dessas concepções: "*Mesmo não tendo deficiência, você não consegue igualar todo mundo!"* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020). Revelam criticidade em seus comentários sobre como se dá a inclusão em sala: "[...] *fica cada um por si, quem pode faz, quem não pode é culpado por não fazer"* (Pré-Indicadores - E10-05/12/2019).

Neste caminho, entendi ser necessário tratarmos sobre uma questão que passa por todas as discussões sobre significações acerca da deficiência. Assim, num esforço para apreender a fundo esta questão, tivemos um encontro todo para discutirmos sobre como caímos em armadilhas que naturalizam os fenômenos. Entender as formas de inclusão de estudantes com deficiência não é simplesmente dizer que as coisas são assim como são, e que seguem uma ordem natural. Tensionar esta discussão da naturalização é essencial para descobrirmos as determinações que mais se sobressaem quando queremos entender processos de inclusão escolar.

É natural, é normal! Expressões que usamos quando queremos falar sobre o que é comum, sobre o que acontece com maior frequência. Mais uma vez as palavras nos pregam peças e nos colocam em armadilhas neoliberais. A tentativa de naturalizar está ligada à intenção de biologizar fenômenos que são sociais e históricos.

> *- [...] uma vez uma amiga minha falou, e ela tem deficiência: "a gente tem que naturalizar a presença das pessoas com deficiência nas ruas", e ela é cadeirante. O que vocês acham, é certo a gente falar assim?*
> *-Eu acho que eu vou voltar um pouco no que eu disse lá atrás, que as pessoas escondiam a criança né, quando eu era criança não era natural, então eu acho que foi nesse sentido que ela quis falar...*
> *-Então tem que ser natural, é normal, as pessoas são pessoas, independente de ter deficiência....* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

Somos seres biológicos, não se pode negar, mas o que fazemos, o que criamos é intencional e não acontece de forma natural. Essa abordagem para compreensão dos fenômenos contribui para nossa abordagem para a deficiência. É natural termos alunos com deficiência nas escolas?

> *Não é assim, é no sentido de você perceber a pessoa com deficiência na rua ou na escola e você saber o que fazer, de questionar o que eu vou fazer sobre* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

A discussão transcorreu com muitos exemplos, avançavam, às vezes retrocediam na compreensão... O pensamento se realiza na palavra, como nos afirma Vigotski, e, este movimento de subjetivações-objetivações durante as discussões, vai contribuindo com possibilidades de nos aprofundarmos sobre as reais intenções das falas. Assim como a questão da nomenclatura sobre a deficiência, o assunto acerca da naturalização merece maiores aprofundamentos. O que nos fica claro é que determinações hegemonicamente consolidadas como esta deixam uma marca profunda. Em um momento temos explicações consoantes com o entendimento de que naturalizar é um fenômeno determinado pelas formas do capitalismo. Falam em questionar, tensionar, apontar a ferida...

> *A gente não pode deixar naturalizar, que um aluno com deficiência não vai aprender, que quando a gente voltar, a gente não vai conseguir se adaptar, a gente não pode naturalizar...ah, o aluninho, o avô morreu, a tia morreu, a mãe morreu e dizer que foi a pandemia. Não, a gente vai ter que trazer isso e problematizar [...]* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

Em outros momentos da conversa, o normal e o natural se resumem a ações referentes à inclusão escolar, e, a julgar pela forma como nos é apresentado na frase, parece que situações inclusivas acontecem corriqueiramente...

> *O normal hoje é as crianças serem incluídas, porque quando eu estudava, parecia que era uma coisa de outro mundo, a gente não sabia lidar com a situação. É saber que eles entendem, eles podem, eles são capazes e aí fica natural....* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

Mas não! A inclusão destas crianças veio de esforços intencionais, de muita luta por direitos e luta pela participação efetiva de pessoas com deficiência na sociedade.

Um relato dado no grupo para exemplificar a questão da naturalização chamou a atenção pelo fato de mostrar o quão essencial é a determinação capitalista que estrutura nossos corações e mentes e nos fazem enxergar o mundo por esta lente. Entender os fenômenos como processos seguem uma ordem tranquila, sem alterações. E mesmo quando é feito algo intencional, consegue-se transformá-lo em natural. O caso é sobre um menino com hidrocefalia que constantemente era acometido por convulsões em sala de aula, o que de início causava tumulto, medo e certo afastamento dos colegas.

> *[...] E ficou uma coisa natural pra gente [...] todos os dias ele tinha convulsão. Todos os dias, tinha dias que era mais leve e tinha dias que era mais grave. [...] aí eu consegui naturalizar as convulsões dele. Porque não tinha o que fazer, né?*
> *[...] O que eu fiz? Eu conversei com as crianças, [...]. Quando a gente perceber que ele vai virar o olho, quem tiver pertinho, puxa as cadeiras pra ele não bater a cabeça e chama a professora. [...]. E virou uma coisa natural [...]. Todo mundo ali, sabia o que fazer quando ele tinha convulsão...* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

Toda a ação na prática correspondeu às necessidades da criança, envolveu o coletivo, trouxe algum tipo de conscientização crítica sobre as convulsões, e, em vez de apartar e assustar os colegas, conhecer a realidade fez com que se envolvessem mais. Todos envolvidos aprenderam a conhecer este fenômeno, foram envolvidos por esta práxis ali desenvolvida. O que pode haver de equivocado nessa atitude? A forma de teorizar sobre o tema, forma de se expressar reveladora de uma concepção dominante de mundo. Novamente escuto Vigotski dizendo que estas palavras são aparência... e a outra face delas? A determinação essencial que fez a partir dessa

discussão serem reveladas as profundezas de sua contradição, encontra-se na reprodução do *modus operandi* do capital.

E agora, em outra discussão, a movimentação dessa contradição...

> *Sim, é uma forma da gente não naturalizar o que está errado. Explicando um pouco do que a gente falou lá no início da nossa conversa, ah mas o governo não olha pro pobre, o governo é neoliberal e tem que ficar massacrando o pobre, mas a gente está falando que não é bem assim, a gente está brigando... estão chegando as crianças e estão recebendo material, não é bem assim, não foram todos, né? Eu acho que tem um grupo muito legal na prefeitura de São Paulo em geral, que acho que não tá deixando (*que a situação piore*)...mas tem momentos que a gente cai né, tem momentos que a gente enfraquece, mas eu acho que o fato da gente conversar sobre, já é uma forma da gente ganhar uma força, da gente dar as mãos e não deixar esse problema, essa inclusão excludente que a gente tá...e a gente problematizar sempre...* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

> *Agora como eu entendi, eu acho que entra naquilo que a gente falou há um bom tempo atrás, nessa questão do nosso ódio, da nossa luta, da gente não deixar essa peteca cair* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

Ser ou não ser não é a questão! O ser e o não ser são aqui revelados, afirmando a contradição como motor da transformação. A olhos nus, o desenvolvimento destas discussões correm o risco de serem tachadas de incoerentes, desencontradas, malconduzidas. Mas numa abordagem categorial materialista histórico-dialética este pretenso descompasso é o que buscamos! A afirmação que se contrapõe em momentos diferentes mostra as possibilidades de superação na direção de algo novo, movimento eminentemente intencional e humano, nada natural.

> A compreensão dinâmica deste processo contraditório é fundamental para que se possa identificar, nessa realidade, as possibilidades de sua superação, isto é, é preciso compreender como essa forma contraditória do desenvolvimento do gênero humano gera, ao mesmo tempo que a reprodução dessas relações de alienação e exploração do homem pelo homem, as próprias condições de sua superação. Essas condições já existentes de sua superação são exatamente tendências e possibilidades que vão sendo geradas nessa realidade contraditória (OLIVEIRA, 1996, p. 19).

A deficiência não é uma única marca do sujeito, todos somos sínteses de múltiplas particularidades o que nos faz o ser singular que cada um é. Assim, como bem esmiuçado no capítulo sobre o capacitismo, importante sempre relacionarmos a categoria deficiência com outras categorias que estruturalmente nos forjam. A noção

de imbricamento destas categorias, originalmente trazida pelos estudos sobre a interseccionalidade é interessante para nossa abordagem, pois relaciona estas marcas que são socialmente criadas. Marcas que são socialmente valorizadas ou não, a depender de interesses de classe, marcas que, longe de criar separações identitárias, aproxima todas as lutas.

Nascida da luta de feministas negras, a interseccionalidade vem na tentativa de evitar um "desvio analítico para apenas um eixo de opressão", considerando assim todo "um sistema de opressão interligado" (AKOTIRENE, 2020, pp. 20-21). A desconsideração das diferenças tem estruturado nossa forma de vida. Nosso desenvolvimento como humanidade raramente levou em conta as barreiras para aqueles que têm alguma dificuldade em algum âmbito. Seguimos um "padrão global basilar" que baliza esse formato que nos estrutura, que desconsidera as opressões às pessoas "vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo" (AKOTIRENE, 2020, p. 23).

Em alguns encontros a discussão foi caminhando da deficiência para outras marcas da sociedade. Interessante frisar que foi um caminho que partiu das reflexões do grupo, suscitadas por reflexões acerca de textos indicados para leitura nas formações:

> *Mas posso falar? Que visão é essa, de que quando um negro termina a faculdade, todo mundo fala, olha que lindo! Falo da questão racial porque é mais falada. Como é esforçado! Por que todos da favela não fazem isso? Não é só isso! O rico tem aquela visão errada! [...] não teve oportunidades! As pessoas querem fazer essa comparação, e não tem como!! Por que ninguém tem essa visão do todo? Não é passado isso nas escolas? É um em um milhão, não é pra todos!* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

> *E entra a questão religiosa, política, econômica, tudo misturado, e tudo recai sobre o pobre, o negro, o deficiente, transsexual, sobre todas as diferenças!... Porque a gente não sabe, não conhece todas as diferenças e às vezes não se interessa* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

A questão do machismo atravessa as questões da deficiência. Historicamente a mãe é culpabilizada por ter uma criança com deficiência e o pai fica com a função apenas de provedor, quando muito...

> *-[...] eu lembro dela levando ele* (O ALUNO COM DEFICIÊNCIA) *no colo, ele já pesado e ela contando uma vez para mim que assim que o menino nasceu e que ela chegou em casa, ela já não estava muito*

> *bem com o marido, mas assim que ela chegou em casa, o cara não demorou uma semana, o cara foi embora.*
> *-Mas tipo, ele culpou ela, pela deficiência do filho, jogou o peso em cima dela e foi embora!* (Pré-Indicadores - EOL3-03/08/2020)

A superação de abordagens capacitistas, racistas, misóginas, transfóbicas, xenófobas estruturadas numa sociedade de classes se dá no movimento da práxis. "*Olha a desconstrução disso, para enxergar o deficiente [...]*" (Pré-Indicadores - EOL5-17/08/2020). Conhecimento científico, teoria junto à prática suscitando reflexões: são movimentos importantes de autocrítica que vão sendo construídos nessa nossa perspectiva da transformação. Foram momentos para ressignificações:

> *[...] às vezes a gente esquece mesmo, a gente todas nós, né? A gente esquece de perguntar: como você entende melhor? Como você compreende melhor? Tá bom assim? Tá melhor assim? Era assim?... um exemplo que eu dei da minha aluna de baixa visão: a gente trouxe um caderno ampliado para ela, achei que ia abafar, mas ela ficou revoltadíssima, ela não queria...* (Pré-Indicadores - EOL5-17/08/2020)

Esta síntese nos introduz à análise da próxima, sobre a formação docente voltada para a inclusão escolar. As mediações essenciais que constituem as significações sobre o que é ser uma pessoa com deficiência encontram interseções importantes com o modo como a formação docente na área vem acontecendo.

4.3 - NÚCLEO 3: Sobre a formação docente para inclusão de alunos com deficiência - "*Porque a gente não está tão preparado pra isso... A gente já compreendeu, mas não está preparado*."

O primeiro encontro que tivemos na escola incluiu a administração, professores, doutorandas e mestrandas e nossa orientadora. Este teve o propósito de nos conhecermos pessoalmente e traçarmos linhas gerais do planejamento da ação formativa. Saímos de lá com muitas expectativas.

O próximo encontro já foi propriamente dito de formação específica: exploramos a contradição. Este foi de muita valia aqui nestas análises pois iniciou de forma bastante incisiva os processos de apreender as diferentes formas de materialização na realidade escolar da inclusão de alunos com deficiência. Ter trazido estrategicamente à tona várias contradições, as quais temos tratado nestes núcleos, nos tem possibilitado olhar para os fenômenos estudados por meio de suas múltiplas determinações.

A frase “clássica” que nomeia este núcleo, afirmação que está recorrentemente presente no cotidiano, em que é sugerida a falta de formação específica de professoras e professores para a realidade da inclusão de alunos com deficiência deve ser analisada historicamente, tendo a formação docente como cenário e fonte de informações para esta análise.

> *Queria colocar uma coisa... é que vai aumentar esse número em sala, aqui tem mais ou menos um por sala, dos laudados, em outras escolas tem três [...]. O que não dá pra entender é que os alunos vão continuar chegando, e os governos, o que eles fazem, como preparam para que eles possam ser atendidos?* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019)

Com este apelo - sugerindo um entendimento de que a solução seria uma formação orquestrada pelo governo, alheada, portanto, da realidade específica daquela escola - foi inaugurado nosso primeiro encontro da pesquisa. O receio do aumento da demanda e a falta de políticas públicas para a formação docente para inclusão são preocupações que andam juntas. Assim, a primeira manifestação do grupo já traz em seu bojo uma luta histórica por uma formação qualificada. O processo de auto-organização da autoformação ainda não estava presente: ao perguntar sobre como se organizam para esta preparação, a vinculação com algo que venha do Estado é instantânea:

> *Formação nenhuma! Trabalho no Estado e na Prefeitura, e é igual. Nem em um, nem no outro, tenho formação para lidar com o diferente. Cada caso é um caso: por exemplo, o autismo tem graus, depende se você pega um leve, é só fazer atividades diferenciadas.... mas se não, é complicado. A todo tempo ele pede atenção, é da própria síndrome* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019).

Quando não se tem um aprofundamento sobre estratégias de inclusão corre-se o risco de generalizações, de tipificações da deficiência. Há diferenças significativas entre estas estratégias, pois a formação que acreditamos não deve se basear apenas nas características (ou diagnósticos) das deficiências. Como citamos no núcleo anterior, as significações dominantes acerca da deficiência ainda são predominantemente ligadas a concepções medicalizantes. A falta de formações que tragam à pauta da discussão pressupostos teórico-metodológicos sobre como abordar esta realidade do “diferente” considerando as determinações sociais, considerando que a deficiência é mais uma destas marcas sociais, pode fazer com que haja reforçamento de discursos genéricos e biologizantes.

> *Além do preparo que nós professores não temos, nós não somos especialistas, como a maioria não é, nos vemos obrigadas a decifrar aquilo dali que é uma incógnita. E temos que trabalhar desse jeito, porque eles jogam o aluno pra gente! Eu até concordo com a inclusão, mas não da maneira que eles colocam* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019).

Destarte, perigosamente pode se tornar comum a confusão entre a formação que se espera do docente em sala regular e a do profissional especialista que atua no apoio especializado à inclusão escolar. Outra confusão, também comum, é sobre a legitimidade pedagógica, ética, social da inclusão da criança com deficiência na sala regular de ensino com a forma por vezes atabalhoada e mal compreendida das experiências destes processos de inclusão escolar.

> *E chegou uma vez um aluno que fala Libras. Eu não tinha essa formação. Muitas vezes as estagiárias também não têm...* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019)

A formação para inclusão, não temos como negar, está na periferia da formação docente. Falas como a acima proferida são reproduzidas a todo momento no cotidiano escolar. A desinformação sobre os diferentes papéis nos processos de escolarização e a falta de profissionais desta área faz com que professores da sala regular acabem culpabilizando genericamente o governo, as leis etc. e pior, acabam culpando o próprio estudante e sua família e quase sempre se culpabilizando por todo esse imbróglio!

> *[...] por outro lado, a gente consegue entender os colegas, que muitas vezes não conseguem lidar com esse tipo de deficiente,* ***a gente vai ter que buscar****, a gente vai ter que aprender... conforme falamos da Libras; eu me sinto deficiente nisso, preciso aprender Libras... se recebo um aluno surdo na escola, como irei me comunicar com ele? E é uma língua oficial... uma língua oficial nossa...* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020)

A concepção neoliberal de Educação nos impele a buscar nossa própria formação de um modo enviesado, ou seja, a pretensão é que o professorado acesse as formações tabulares que existem no mercado às suas expensas, como ocorria no Brasil colônia. Esta postura é totalmente diferente de uma formação docente participativa, autogestionária, autogovernada por professores e professoras da própria escola com o apoio de diferentes contribuições que considerarem pertinente. Com efeito, sabemos a excepcionalidade dessa situação: neste grupo apenas uma das

participantes fez uma pós-graduação. No Brasil, fazer uma pós *lato sensu* ficou mais fácil (temos cursos de todos os formatos e qualidades). Mas à medida que queremos nos especializar os estímulos vão ficando mais escassos: fazer um mestrado ou doutorado é algo muito caro no Brasil. Bolsas de estudo neste país sempre foram um parco artigo, somando-se a estes desestímulos de altos valores e poucas bolsas, os recentes cortes de bolsas escancaram a intencionalidade da destinação da educação para as mãos de poucos e para os poucos que podem pagar. A desesperança com relação ao apoio do Estado é flagrante:

> *[...] mais uma vez, a gente acaba naquela, de que cabe ao professor ir atrás de conhecer, de buscar, de trocar experiência com colega, a gente vai cair nessa, porque se a gente ficar esperando os recursos do Estado a gente não vai conseguir trabalhar com esse aluno [...] vai passar os anos, a gente não vai conseguir desenvolver...* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2019)

Foi comentado que uma das professoras *"teve que ir atrás de um curso..."* (Pré-Indicadores - E4-03/10/2019). E relata, comparando com um de nossos encontros:

> *Ontem na aula da pós o professor falou sobre isso, na verdade é exatamente esse assunto. Eu não conhecia esse termo plano educacional individualizado (PEI), ele estava falando da importância de preparar um currículo para todos, para a criança com deficiência, para aqueles que não têm a deficiência, para que ele possa compreender, e acolher aquele colega. Modificar a sala mesmo, fazer uma aula flexível, uma aula diferenciada, uma aula diversificada. Porque a gente fica só lá no GLS, giz, lousa e saliva, muitos vão aprender, mas aquela meia dúzia não vai compreender. [...] então você tem que ter uma aula mais diversificada* (Pré-Indicadores - E4-03/10/2019).

Bom seria se professoras e professores de todas as escolas deste país tivessem acesso a uma formação digna, desalienada, crítica, que continuadamente os preparasse para diversificadas realidades.

> *Pois é isso que eu acho que falta. Deveria ter mais coisas para todos. Na verdade foi aberto, oferecido pra todos, foi aqui pertinho, mas é claro que não são todos que conseguem sair da escola. Que nem aqueles cursos que tinham na DRE (DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO). Eram muito bons!* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019)

E existem iniciativas muito boas advindas da Secretaria Municipal de Educação, segundo os relatos:

> *Porque às vezes a SME propõe alguns cursos, mas geralmente fica mais limitado. Pra quem atende no curso, pra um determinado professor, nem sempre todos que estão interessados em um determinado assunto conseguem participar, porque o número de participantes é limitado. [...] a SME até propõe cursos interessantes, a gente aprende bastante também, mas acho que é mais limitado* (Pré-Indicadores - EOL9-28/09/2019).

Mais uma vez podemos afirmar: a formação voltada para a inclusão ainda está na periferia... limitada... Será que podemos dizer que há capacitismo na formação docente? Parece que a Educação Especial-Inclusiva

> *[...] não é prioridade. É porque não é só dessa área, vão ter várias coisas também, mas não é sempre que se consegue, tem um número limitado* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020).

É necessário discutir se há capacitismo na priorização dos temas de formação. Há o limite de vagas, o cotidiano atribulado.... mas ainda têm a JEIF!

> *O horário é a partir das 12h, mas a gestão dá um tempinho pra gente almoçar. É o horário que a gente começa nossos encontros 12:15, 12:20.... É um horário que temos que ficar na sala de segunda à quinta. Segunda é um dia que fica livre pra gente organizar atividades, terça e quarta é o PEA (PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO) – que a gente já vai conversar sobre algum tema específico, este ano é o currículo, não é? – quinta é JEIF (JORNADA ESPECIAL INTEGRAL DE FORMAÇÃO) também. Mas no meio disso tem muito recadinho que é dado... porque a demanda é muito grande!*
> *Quando você começa o ano tem a opção. Ganha por essas horas se optar em fazer* (Pré-Indicadores - E8-14/11/2019).

A JEIF, conforme relatado pelo grupo é uma jornada optativa, que, se aderida, incrementa a remuneração básica do professorado. É destinada originalmente para formações internas, para estudos ou para preparação de aulas. De acordo com a Lei Municipal 14.660 de 26/12/2007:

> Art. 17. Compreende-se por horas adicionais o período de tempo de que dispõe o docente em Jornada Especial Integral de Formação para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras:
> I – trabalho coletivo com a equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;
> II – preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico, correção de avaliações;
> III – atividades com a comunidade e pais de alunos, exceto as de reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas (SÃO PAULO-SP, 2007).

Ao longo dos encontros relataram formações interessantes que aconteceram em JEIF - "*Sempre tem alguma pauta e a coordenação está presente*" (E8-14/11/2019) - mas também contaram sobre muitos boicotes a este horário. Como foi falado, não porque querem, mas pelas demandas cotidianas.

> *[...] é que na realidade é um dia só, é terrível. Se a gente quer dar uma formação, quer fazer alguma coisa, não dá, porque daí está cheio de documento pra fazer, cheio de coisa pra preencher, nota, e aí, a formação fica pra depois, infelizmente.*
>
> *[...] aqui a gente tem Fund I e Fund II, e as demandas são um pouquinho diferentes. Você já deve até ter percebido, quando a gente está na sala de informática, um fica virado pra um lado, outro pro outro, fazendo alguma coisa... Então, é o SGP (SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA). Então... não é porque o colega não tá interessado naquele assunto, mas porque ele precisa completar as coisas, e são várias salas, e tem aquela exigência...* (Pré-Indicadores - E4-03/10/2019).

Mais uma vez a formação é sabotada, parece que muitas coisas entram à frente. A força da burocracia ganha este cabo de guerra do dia a dia, mas deixa uma ponta de reconhecimento da importância da JEIF como conquista na formação docente:

> *[...] a nossa coordenadora sempre faz umas coisas legais, mas sempre fica aquela coisa... precisa estar mais de perto... Eu acho que é um privilégio a gente ter esse horário, e a gente ganhar pra isso, né? É um privilégio!* (Pré-Indicadores - E4-03/10/2019)

Inevitável aqui uma reflexão junto às categorias trabalho e práxis. No capítulo sobre as categorias pudemos tecer reflexões sobre esta relação. No caso do trabalho docente, o boicote à formação junto a outras formas de precarização do trabalho é a receita para a alienação deste.

> O trabalho alienado é um trabalho alheio, não pertence ao trabalhador, já que não o dirige e nem usufrui do seu produto. Este produto pertence a outro, que é o proprietário dos meios de produção. Para o trabalhador, o produto do seu trabalho também torna-se alheio. Este processo, derivado da alienação do trabalho, é chamado de alheamento do produto (VIANA, 2012, p. 35).

Falar sobre formação é falar sobre trabalho docente: um está atrelado ao outro se considerarmos que, a depender da formação – de onde vem, a quem obedece,

pressupostos teórico-metodológicos de sua forma e conteúdo – o trabalho como transformação da realidade pode ser ou não alienado[86].

Caminhando junto às considerações de Viana sobre o alheamento do trabalho, e, ainda relacionando com a formação docente, será que podemos entender que uma formação alienígena, produzida por outros, contempla as questões fundamentais da vida escolar, especificamente os problemas que orbitam a formação para a inclusão? A opção da auto-organização dos professores para a formação, da autoformação docente, não contemplaria mais objetivamente as questões tão necessárias para tal inclusão? O processo de alienação inerente à formação alheada não impediria que a radicalidade das questões emergentes fosse abordada com o rigor e imediatismo necessários? A conscientização das questões fundamentais da escola e do trabalho docente alimentada no processo de autoformação não seria determinante para a construção de soluções e políticas educacionais voltadas especificamente para o caso daquela escola, naquele momento? Neste último caso podemos falar em práxis revolucionária, em práxis docente autogestionária revolucionária?

4.4- NÚCLEO 4: De onde vem o suporte à inclusão? - "*A estagiária ajuda, mas não tem preparo, e nós não temos preparo para formá-la.*"

Entender a função do apoio destinado ao aluno com deficiência em sala de aula dentro de uma concepção inclusiva é um desafio que revela contradições sociais em vários aspectos.

Este foi um assunto recorrente em vários de nossos encontros, tanto que foi uma das frases que também selecionei para analisarmos conjuntamente com a técnica da autoconfrontação das falas: *"[...] a estagiária ajuda, mas não tem preparo, e nós não temos preparo para formá-la*." É uma frase que contém muito das significações sobre o que se espera de um apoio e, consequentemente, sobre os próprios processos de inclusão escolar.

---

[86] Nem sempre a transformação social é fruto da práxis revolucionária. Ela pode ser também alienada. O exemplo mais marcante é a transformação social experimentada pela alienação do trabalho produzida pelo modo capitalista de produção e suas relações sociais. O trabalhador, neste processo, passa a não possuir mais os meios de produção e nem o produto de seu trabalho: ambos passam a ser propriedade do não trabalhador, do proprietário dos meios de produção e da força de trabalho, restando ao trabalhador sobreviver, alienado de todo o processo produtivo. "*O trabalhador vê este produto não como algo que lhe pertence e que significa a materialização de sua vontade e energia e sim como algo que lhe é estranho e não lhe pertence. A alienação do trabalho gera a alienação do produto do trabalho" (VIANA, 2012, p. 35)*. Portanto esta transformação social profunda representa a passagem do trabalho autogerido para o trabalho heterogerido, sendo, assim, negativa, não revolucionária, contrarrevolucionária, alienante e fetichizante.

"*A estagiária ajuda*" nos faz refletir sobre os papéis em sala de aula quando da presença de um aluno com deficiência. Carrega historicamente o ranço da exclusão escolar, o ranço da concepção de rendimento em sala de aula e do lugar social de estudantes "de inclusão", como corriqueiramente escutamos por aí. Quem é esta estagiária? E que ajuda é essa? Um dos motivos deste assunto vir à tona por muitas vezes foi devido à nossa inquietação. De um lado, inquietação pelos questionamentos que o grupo fazia quanto à necessidade de apoio e, do meu lado, porque eu precisava compreender como funciona estes apoios na escola, e o porquê de tanta ênfase nesta falta.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) prevê a presença do profissional de apoio, não de forma condicionada a ter um aluno com deficiência matriculado, ou seja, não é de forma automática. A necessidade de se ter um apoio com a criança vai depender de avaliações feitas conjuntamente. Parece chavão, mas cada caso é um caso. A categoria singularidade-particularidade-universalidade nos possibilita entender esse chavão. Cada pessoa com deficiência é genericamente humana, compõe uma universalidade, mas tem sua singularidade, que diz quem ela é – unidade na diversidade. Tem, teve e terá ao longo de sua vida inúmeras mediações que vão constitui-la, particularidades que, no caso de uma criança com deficiência, determinam seu desenvolvimento e suas necessidades. Dessa forma, de acordo com essas necessidades, determinadas socialmente, cada criança demandará ou não um apoio, que poderá acontecer por um tempo maior ou menor.

O artigo 3º, inciso XIII da LBI determina quais são as funções do profissional de apoio escolar:

> pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Quando o grupo se referia às estagiárias, sempre achei um pouco estranho pensar que estagiárias de Pedagogia tivessem obrigatoriamente esta incumbência de "ajudar" os estudantes com deficiência em sala ou que desempenhassem todas essas funções elencadas acima. Essa era a aparência do que expressavam:

> [...] *tem algumas estagiárias que você vê que não é a praia delas os alunos especiais. Tem outras que pegam rápido!* (Pré-Indicadores - E8-14/11/2019)
>
> *[...] São da Pedagogia, não têm esse conhecimento* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019).

Também no artigo 28, inciso XI, reza o mesmo ordenamento jurídico citado, que cabe ao poder público assegurar a formação dos profissionais de apoio. A lei parece resolver tudo, mas o que podemos afirmar aqui é que apenas estamos politicamente respaldados. A efetivação desta normativa na realidade demanda ainda muita luta conscientizadora!

> *E nós professores é que deveríamos orientá-las, mas a gente não tem como orientá-las* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019).
>
> *[...] a estagiária está sempre aguardando do professor uma instrução que nós não temos. [...] Às vezes a gente está perdida de tudo e a estagiária vem e pergunta, "por onde eu começo? O que eu vou fazer?"* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019)

À vista disso, quanto ao "mas não tem preparo" .... será mesmo que fica a cargo da professora da sala regular esta formação? Tivemos a coparticipação em um dos nossos encontros de uma técnica do CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), que nos trouxe dentre outros, este esclarecimento. A seguir, o relato desta explicação, diferenciando os profissionais de apoio que existem na Educação do município de São Paulo:

> Contou sobre os apoios: AVE (Auxiliar de Vida Escolar) e estagiárias são do núcleo multidisciplinar. AVE atua na higiene, locomoção e alimentação. É feito um requerimento e um estudo de caso sobre a real necessidade da criança. [...] As AVEs são da área da Saúde, a Educação faz uma parceria. Também tem outros profissionais, como fisioterapeutas, que orientam os serviços das AVEs. Normalmente o aluno não tem uma AVE só pra ele. A AVE pode atender de 2 a 6 crianças, tudo é avaliado caso a caso.
> Quanto às estagiárias, vêm por um convênio com o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola). Existem estagiárias que só atuam no primeiro ano do fundamental, vindas do Programa Parceiros da Aprendizagem. E tem as que são do Programa Aprender sem Limites, que atuam em salas que tenham alunos com deficiência. A estagiária é da sala, sob orientação da professora. Ela não é do aluno com deficiência, enfatiza bem isso. É um apoio, é uma estudante, que está aprendendo e não podemos deixar essa responsabilidade apenas com elas. O apoio deve ser usado da forma correta (Pré-Indicadores - EOL8-21/09/2020).

Pela legislação não há exigência de contratação de profissional de apoio com algum tipo de formação, assim, os concursos realizados Brasil afora têm contratado pessoas que tenham ensino médio completo para esta função. O mesmo se dá com auxiliares, ou com estagiários, como no caso da SME de São Paulo, que faz um convênio com uma central de estágios que indica estagiárias das faculdades de Pedagogia, o que, potencialmente pode ser melhor, pois estudam para ser futuras professoras.

> *A inclusão é importante, é necessária, mas ainda acontece pouco. A gente consegue fazer pouco, a gente precisa de ajuda. A gente precisa de um apoio dentro da sala, precisa de um estagiário pra tirar o aluno da sala, pra levar nos lugares, ajudar em sala* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019).

A vinculação da existência de uma criança com deficiência em sala com a necessidade da "ajuda" de uma estagiária em tempo integral é evidente! A explicação desse fenômeno que compõe o fenômeno da inclusão escolar pode ser feita com determinações mais aparentes: a demanda é muito grande, são muitos estudantes com deficiência sendo incluídos; temos poucos profissionais qualificados; a sala de aula está lotada... Essas determinações explicam a ponta do iceberg, entretanto, aprofundando-se mais, novamente nos deparamos com as significações acerca da inclusão escolar batendo à nossa porta, com a historicidade da luta das pessoas com deficiência por maior acessibilidade e mais condições de participação na sociedade. Falamos aqui do que não está totalmente aparente, do que está encoberto pelas ideologias que envolvem o capacitismo: diferenças biológicas incrustradas nas concepções vigentes que necessitam de muito esforço para sua superação, muita vez culpabilizando a própria pessoa com deficiência.

O apoio escolar é um dos pontos de incidência da contradição que reveste o par dialético Educação Especial-Inclusiva. A relação histórica entre a sala regular que deve ser inclusiva e a educação especial que deve transitar, atuar e apoiar todas as fases da escolarização nunca foi tranquila. Quando no processo da história da inclusão escolar os estudantes com deficiência passaram a frequentar a sala regular, a primeira (e permanente) reação de que "não fui preparada para isso" se manifesta. Concordamos que é um desafio, como é dito por muitos professores e professoras, a vida docente a partir da inclusão de estudantes com deficiência na sala regular, mas

convenhamos que temos muitas determinações a analisar aí: formação inicial na área da educação especial-inclusiva aligeirada, formação continuada feita precariamente ou às expensas de cada professor e professora interessada, falta de acessibilidade em âmbito geral nas escolas, falta de recursos, tudo isso em meio a uma concepção neoliberal de educação. Em 2016 entra em vigor a LBI, que, conforme citações acima, traz para a cena o profissional de apoio:

> *Tem estagiária que não consegue parar um minuto! Tem que ficar com os alunos, às vezes ele não consegue sentar direito, ela tem que fazer isso, aquilo...* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019)

O "advento" da função estagiária, auxiliar, agentes ou monitores (cada Secretaria, uma nomenclatura e uma lista de incumbências) parece ter trazido o que faltava para professores cumprirem suas aulas, seus cronogramas estabelecidos para a sala. Há casos extremos:

> *Com outro aluno aconteceu assim. Praticamente larguei minha sala por três meses pra dar conta dele. Quando chegou a estagiária é que consegui lidar com a turma. Não sei para quem está de fora, mas pra gente a angústia é muito grande* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019).

Ter um apoio em sala não significa que a função da professora possa ser dividida com essa pessoa, principalmente as funções em relação ao aluno com deficiência. Daí o motivo da não exigência de formação específica para exercer este cargo. A contradição que o apoio nos revela é que nele é concentrada toda uma esperança de desafogamento do professor do cotidiano da inclusão escolar, mas este profissional por si só não é essa tábua de salvação e, juridicamente também não foi criado para isso... Mas é certo que quando temos alguém qualificado, tudo parece correr bem:

> *Eu dava minha aula e ele (APOIO) já era professor, formado, ficava com ela. E ela foi uma das melhores alunas, foi bem no vestibular...* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019)

A presença ou não de alguém que dê apoio ao professor em sala de aula e/ou nas atividades externas à aula, seja AVE, seja estagiário ou auxiliar é alvo de muitas discussões. Incluo-me nestas discussões como parte do coletivo que, por efeito das discussões empreendidas durante a pesquisa, também está (e ficará permanentemente) a caminho de ressignificações sobre este tema. O apelo insistente

deste grupo em relação à falta de estagiárias não é algo desimportante. No entanto, este apoio não pode ser uma resposta capacitista para uma ação que considere o aluno com deficiência incompetente social e cognitivamente para conviver e participar daquela classe sem que uma pessoa o assessore. Somando-se a isso, não podemos desconsiderar os condicionamentos da situação específica da inclusão escolar, pois são produtos de determinações que variam caso a caso e que podem representar um grande obstáculo a atitudes inclusivas.

> *Não tem o suficiente. A gente tem falta de professor! Imagina de estagiária e AVE? O governo não vai mandar, não tem essa cabeça de entender que precisamos desse apoio. Tem, mas a demanda é grande, falta muito ainda* (Pré-Indicadores - E8-14/11/2019).

Sabemos que a concepção inclusiva de educação busca a autonomia da pessoa com deficiência, busca a efetiva inclusão de estudantes com deficiência nas salas regulares, sob responsabilidade do professor regente, com atendimento educacional especializado no contraturno. Nesta discussão entra a questão da linha divisória entre autonomia e dependência e o caráter não permanente do apoio para que estes vínculos não se transformem em dependência tanto por parte de estudantes como por parte de docentes. Nessa regra geral cabem extremos, como é o caso da posição defendida por Maria Teresa E. Mantoan, autora, professora na área da inclusão escolar, que sustenta o ideal da inclusão total, considerando que a possibilidade de se ter alunos com todas as deficiências em sala regular é uma questão de engajamento do professor. Desconsiderando determinações de diferentes ordens que envolvem todos que participam deste processo, garante que incluir é uma questão de método, propondo como metodologia a mesma forma para estudantes com e sem deficiência (PEIXOTO, 2002). “Segundo ela, faltam aos profissionais uma metodologia eficiente” e, de posse desta metodologia, docentes poderão cumprir com sua função inclusiva (*op. cit*., p. 56).

> [...] consideramos que uma metodologia única de ensino para todos os alunos ofusca o problema da diferença na educação. [...] não leva em consideração esta situação social específica de cada grupo social oprimido (PEIXOTO, 2002, p. 56).

Definitivamente não temos condições para defender esse tipo de autonomia enviesada. É fundamental considerar com rigorosidade o conceito de interdependência elucidado no capítulo sobre capacitismo. Em não considerando essa

materialidade, concepções desse tipo, como a defendida por Mantoan, podem cair em um idealismo kantiano ou servir a nítidos interesses de classe do neoliberalismo conservantista.

De outra maneira, ter uma pessoa qualificada em sala nos remete a práticas como o coensino ou ensino colaborativo, práticas que já acontecem em algumas cidades por orientação geral de suas Secretarias de Educação, ou também em escolas, isoladamente, por orientação das gestões.

> O trabalho colaborativo ou ensino colaborativo (coensino), de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), "é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes" (BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 656)

Neste caso, este é um modelo de bidocência - docentes corresponsáveis pela sala desempenhando um trabalho colaborativo no planejamento de estratégias didático-pedagógicas:

> [...] os professores de ensino geral e ensino inclusivo precisam compartilhar o trabalho coletivo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem à equipe; desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e re-planejamentos, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes (op. cit., p. 656).

Nessa jusante, incluiremos aqui nesta discussão a fundamental atuação da professora da sala de recursos multifuncionais da escola estudada. Talvez possamos dizer que a atuação dessa professora junto aos estudantes com deficiência e junto aos professores da escola se assemelhe ao caminho desenhado no coensino. Segundo aparece em várias falas, ela é a pessoa que junto à coordenação e docentes articula processos de inclusão desde o início, quando por exemplo um novo aluno ou aluna chega à escola. Pelos relatos, o que podemos depreender é que ela não fica apenas em sua sala atendendo estudantes com deficiência nos contraturnos. Sua função, de acordo com o que nos contou a técnica do CEFAI é denominada PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado), sendo ela um braço do CEFAI dentro da escola, orientando toda a escola em relação à inclusão, sendo ponte para outros apoios necessários na escola. Por ter bastante tempo nesta escola, esta orientação é bem ativa e proficiente. Ela opina sobre qual a sala mais indicada para

determinada criança, faz circular a informação sobre o que os professores precisam saber sobre a criança e suas especificidades, colabora com a formação das estagiárias.

> *[...] apesar de todas as dificuldades, da falta de estagiário que a gente tem, [...] a professora da sala de recursos está fazendo um trabalho bem bacana. Apesar que eu acho, que ela vai sair o ano que vem, que tem chamada de um concurso de coordenadoras...* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020)

> *Mas a professora da sala de recursos e as estagiárias estão sempre produzindo. Por exemplo, eu pedi para fazer material como se fosse um quebra-cabeça, com as consoantes e as vogais, para juntar o 'b' com o 'a', juntar e formar o 'ba'...e elas produziram. Foram pegar o papel, colocaram o durex para não estragar... então, toda a ideia que a gente teve, e que a gente falou: "será que dá para fazer?" ela faz o máximo pra dar certo. Junto com as meninas, se ajudam e conseguem produzir...* (Pré-Indicadores - EOL2-20/07/2020)

No entanto, atribuições e atribulações do cotidiano não poupam ninguém...

> *A Professora da sala de recursos queria fazer mais coisas, ela falou que queria fazer mais coisas com a gente, mas tem tanta papelada, tanta burocracia para ela preencher, que acaba fazendo as coisas batidas também. Então, o próprio sistema nos oprime, nos espreme, não é? E aí, as coitadas dessas crianças...* (Pré-Indicadores - E9-28/11/2019)

Voltando ao dilema do apoio das estagiárias, estas, além de não se enquadrarem nas incumbências de um apoio à inclusão estritamente como consta na legislação, também ainda não são professoras, e, assim, não se caracterizaria como a bidocência descrita acima. São estagiárias, e efetivamente precisam ser formadas.

> *Vamos lembrar do nosso tempo de estágio... A gente também entrava sabendo quase nada.... sofria muito....*
> *Eu era muito maltratada! Mas eu me lembro de uma professora fantástica, com quem aprendi muito!*
> *Então, e não é no ofício que a gente aprende uma profissão? Em qualquer atividade, não é assim?* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019)

É inegável que a atuação das estagiárias mostrou-se essencial aos processos de inclusão na sala regular, mas deve vir acompanhado de uma estrutura de formação básica – feita pelo CEFAI – e uma formação cotidiana feita na escola – com as professoras da sala regular e da sala de recursos multifuncionais.

> *[...] sobre a formação do estagiário, não acho que a gente forme as estagiárias, acho que está mais pra compartilhar as situações da sala e vermos formas juntas. A estagiária L, por exemplo, estamos construindo várias coisas juntas pra minha aluna. Ela tem se dedicado bastante! Faz tudo com ela, leva a aluna para todos os lugares.... Hoje está tendo resultado para a aluna, ela reconhece as vogais.... está realmente avançando. Com ela eu sinto que estou fazendo algo* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019).

> *[...] a minha visão de inclusão não é a de deixar o aluno num cantinho e trabalhar com o resto da sala, mas é a de incluir este aluno e trazer a sala pra junto dele também. É difícil! A minha visão de estagiário é que este seja orientado por alguém, que tenha uma formação também para que ele possa nos ajudar. Como uma aula compartilhada. Porque quando a gente fala de inclusão a gente não fala apenas daquele aluno, a gente fala da sala!* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019)

Após as tempestades iniciais de insatisfações, pudemos notar ao longo dos encontros uma posição que aponta para uma construção coletiva, de entender melhor as estagiárias e suas limitações, de compreender que estão em formação e que assim como outros trabalhadores da escola, também sofrem com as atribulações cotidianas. Creio que as reflexões acerca deste apoio foi algo que se movimentou, principalmente quando, por iniciativa delas, foi convidada a técnica do CEFAI para participar de um encontro.

O assunto sobre o suporte à inclusão veio sendo discutido recorrentemente, sempre lembrado, sempre encaixado nas discussões. Isso denota que é algo que incomoda, ou melhor, é uma falta que incomoda. Assim, a coparticipação da convidada na pesquisa foi crucial para esclarecimento de vários pontos.

> *Agora, escutando você falar a gente entende por que a gente tem tanto entrave a um atendimento mais eficiente... Igual você falou, não é porque vocês não querem... a demanda é muito grande para poucos profissionais... é muito difícil, mesmo. E lá na escola a gente faz uma coisa muito bacana, quando a gente não tem o recurso, a gente se ajuda muito. Seria muito legal se todas as escolas agissem assim, porque infelizmente as políticas públicas não facilitam. O que tem de bom o poder público retira, tira a verba.... Mas o CEFAI é um serviço essencial* (Pré-Indicadores - EOL8-21/09/2020).

Segundo relatado pela técnica, são em torno de duzentas estagiárias para atender as 13 regiões da cidade de São Paulo! Sim, é pouco, a demanda é grande! Mas essas informações obtidas não têm que servir para aplacar a luta pela busca por melhores condições de acessibilidade pedagógica nas salas de aula inclusivas! Sabedoras destas informações, aí sim é que devem cobrar por mudanças. A

superação do *status quo* num movimento real na perspectiva da transformação pode forjar mais frutos quando obtemos informações que geram conhecimento à serviço dessa transformação!

> *Gente, é um círculo. A gente cai em um círculo. Eu acho que, não tem culpados, não tem culpados, não é? Eu acho (a minha fala parece que, eu estou apontando o dedo, não é isso) mas assim: Eu acho que é algo que vem do próprio sistema. E aí, a bomba estoura na nossa mão, e aí a gente se estrepa um pouco mesmo* (Pré-Indicadores - E9-28/11/2019).

Essa consciência da totalidade é essencial para compreensão dos processos, para transcender as pequenezas do cotidiano e entender o que nos estrutura socialmente. Mas tem culpados, sim. E, no transcorrer dos demais encontros as professoras foram percebendo isso, foram desvelando os culpados (vide Capítulo 1 da Parte II, capítulo em que elas contribuem criticamente no texto escrito sobre a história da escola neoliberal). Embora o sistema ou a estrutura social concebida historicamente sejam a gênese deste círculo vicioso, os culpados podem estar muito mais próximos de nós do que imaginamos!

Parafraseando o alerta de Luxemburgo, temos que conhecer as correntes que nos aprisionam, e agir! Lane também nos dá seu aviso:

> De fato, é impossível separarmos *agir – pensar – falar*, e sempre que isto é feito, seja teoricamente, seja em termos de valores, ocorre uma alienação da realidade; agir sem pensar é ser um autômato; falar sem pensar é ser como um papagaio; falar sem agir... 'de boas intenções o inferno está cheio' (LANE, 1981, pp. 28-29).

4.5- NÚCLEO 5: Determinações estruturais dos processos de inclusão - "O que eu estou fazendo pelo aluno é me desdobrando em mil e tentando no mínimo controlar ele dentro da sala de aula."

As reflexões gestadas na análise deste núcleo vêm na esteira das discussões anteriores. O debate sobre uma formação docente precarizada na área da inclusão escolar que a faz estar na periferia das formações, quase como última prioridade, passa pela dicotomização teoria-prática e pelas significações históricas acerca da deficiência. Neste núcleo a intenção é destacar as formas como processos de inclusão escolar se engendram historicamente.

Assim, para compreendermos a dimensão subjetiva destes processos e buscarmos caminhos para as necessárias transformações, a noção de que estes se engendram estruturalmente em nossa sociedade é fulcral.

Como Almeida (2020), entendemos determinações estruturais como formações sociais político-econômicas que dão sustentação e apoio ao *modus vivendi* praticado. Ele afirma:

> O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre "pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição" (p. 50).

Leia-se capacitismo onde ele fala sobre racismo, pois podemos afirmar que os processos de exclusão social da pessoa com deficiência têm percursos estruturais muito próximos aos da pessoa negra. Cada qual com sua história e suas especificidades, claro, mas ambos marcados socialmente por uma estrutura de classes, onde a forma do trabalho, da educação, e, principalmente as formas jurídicas são forjadas numa divisão de classes. "As classes consideradas socialmente hegemônicas são e serão assim, porque sempre foram desse jeito, é a 'ordem normal' das coisas". É dessa maneira que sistematicamente a reprodução dessa formação social alicerçada na forma social neoliberal vai se firmando ideologicamente como a única possível. Ideologia que camufla e perverte a realidade. Como nos diz Marx e Engels (1979), a ideologia de uma época é a ideologia dominante. E "*classes dominantes jamais vão colocar em jogo os privilégios que desfrutam, o pensar coletivo é uma urgência*" (Escrita compartilhada - Capítulo 1, Parte II). Desta forma, para que este conjunto de ideias, práticas, fundamentos, que é uma parte da realidade, se torne hegemônico, conta-se com outro fenômeno, a naturalização, para validar os fatos e dizer que as coisas sempre foram assim, e, finalmente poder justificar sua existência.

Ter ciência das determinações socioeconômico-políticas amplia nossa abordagem em nossa luta diária pela construção de processos mais inclusivos tanto no âmbito individual, quanto institucional.

-[...] no geral nós temos aqui um problema social muito grande!

> *-O CEFAI não tem pernas...e eu tenho a impressão de que eles não sabem o que fazer também. [...] quando chega o pessoal do NAAPA e traz a orientação para uma menina, que não tem laudo, (ELES NÃO SABEM QUE) a mãe teve histórico de drogas na gravidez, aí tem outra com problema de violência em casa [...]* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019).

Podemos notar em muitas falas este apelo e reclamações em relação à política pública de inclusão. Ao mesmo tempo que esperam esse apoio, em certa medida, o rechaçam, afinal as orientações que vêm de fora não possuem este cabedal de conhecimento que elas têm sobre cada estudante, cada família. São muitas as barreiras para que possa melhor fluir o que se almeja para a inclusão.

> *Então, aí a diretora veio e me pergunta sobre o U. E eu fiquei pensando... gente, são coisas tão além da sala de aula! O U tá cheio de cárie, não está fazendo o tratamento que ele deveria fora daqui.... E está acabando o ano, a gente fala, fala, fala, ninguém faz nada, essa criança foi minha esse ano, ano que vem vai ser de outra professora... e é um desespero.... e o que essa família vai fazer? Ele sente dor da cárie. E ele chora... Então, assim, é muito angustiante! Mas desculpa falar isso de novo!* (Pré-Indicadores - E3-26/09/2019)

Sim, são coisas que vão além do que as ações em sala de aula alcançam! São realidades postas e impostas. Já nascemos nesta sociedade e vamos reproduzindo o que aprendemos. A escola como instituição influente socialmente segue a lógica meritocrática e de competição. Podemos facilmente constatar essa lógica em vários momentos da pesquisa, nos relatos sobre outros colegas, relatos sobre a família... Somos participantes deste jogo da exclusão branda, cujo final, já nos adianta Bourdieu é sempre a certeza da exclusão, ou da inclusão perversa, da participação precarizada e desvalorizada da pessoa com deficiência e de tantos outros excluídos por sua classe, cor, sexo, dentre outras marcas.

> Vimos, com isso, que não são os indivíduos os responsáveis por esta ou aquela “deficiência”, mas ao contrário, se esta ou aquela “deficiência” existe enquanto “deficiência”, é porque passa por uma “*validação consensual*”. Importa reconhecermos que o problema é da sociedade que propiciou as condições que levaram à construção de tal deficiência. Assim sendo, a sociedade ao validar como patológicos comportamentos que manifestam problemas emocionais, distúrbios comportamentais, etc., como sendo inerentes à natureza individual deste ou daquele ser, nada mais faz do que revelar o seu caráter conflituoso e contraditório. Revelando assim, que o problema reside na estrutura de sua formação social e não na estrutura individual (PEIXOTO, p. 37-38).

O desenvolvimento de processos inclusivos sob a égide do capitalismo não é tarefa fácil! Temos a compreensão, como nos deixa claro Bueno (2008, 2012, 2013), Peixoto (2002), Angelucci (2014), Patto (2008, 2000) de que a deficiência é um fenômeno que deve ser analisado sob diferentes dimensões, que não apenas a biológica. Com esta compreensão podemos superar fatalismos e culpabilizações que são consequência da meritocracia que envolve os processos de inclusão escolar.

Trazendo para este momento que chegamos da reflexão, a frase que caracteriza este núcleo, talvez possamos explicar o porquê do desespero de estar "*se desdobrando em mil*" e só conseguir manter o aluno em sala. Essa frase arrasta com ela toda o contexto estrutural de que estamos falando, e não apenas do aluno com deficiência. "Tais dificuldades podem apenas ser uma forma de reação aos conteúdos - pouco ou nada interessantes – propostos pela escola (PEIXOTO, 2002, p. 40).

Além disso,

> [...] não podemos nos referir apenas aos que dela estão evadidos, pois existem dentro da escola também os excluídos. Esta questão da normalização é disseminada com frequência, pois quando é trazida a história de algum aluno com deficiência, a superação desse aluno só é considerada quando ele deixa de apresentar comportamentos da deficiência, isto é, quando ele é tido como "menos deficiente", a situação melhora e todos ganham com isso (MELETTI; SILVA, 2015, p. 168).
>
> *E a gente tenta ao máximo, mas tem hora que você para e fala: Meu Deus, o que é que eu vou fazer? O dia que a professora da sala de recursos falou pra mim que iria trocar as estagiárias, eu falei: Senhor o que que eu faço? Porque tem aluno (COM DEFICIÊNCIA), ele quer fazer a lição, ele olha pra você, pra lousa lá, aponta e faz assim que quer fazer a lição, ele quer fazer...*
>
> *Falam que a escola tem que se adequar a esse aluno pra inclusão acontecer...* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

Adaptar-se nesse caso assemelha-se a aceitação das condições impostas! Mas, será possível quebrar este ciclo? É exatamente na própria instituição que podemos ter possibilidades de mudança deste jogo. Desde que cada um faça sua parte, tudo se resolverá, é o que dizem por aí... Só que não! Como disseram no encontro 10, em dezembro de 2019: "*É um retrocesso, fica cada um por si, quem pode faz, quem não pode é culpado por não fazer!*"

No decorrer das discussões dos encontros, esta noção do papel individual, da escola e do Estado foi se desenvolvendo e se tornando uma necessidade de

aprofundamento. “*Se desdobrar em mil*” e ao final ver toda uma expectativa de trabalho, todo um investimento didático-pedagógico se frustrar é desgastante, e, sempre fica uma pergunta latente: a culpa é de quem? Por este motivo gerado dos próprios questionamentos e indignações do grupo, desenvolvemos a técnica da escrita compartilhada, desenvolvida no capítulo 1 da Parte II e explicada no capítulo 4 da Parte III. Pudemos nos aprofundar no real papel do Estado em ações do dia a dia da escola, a quem este Estado serve dentro de uma forma social capitalista neoliberal.

Questionamentos do tipo abaixo elencados mostram a inconformação do grupo perante situações que barram suas ações, que as impedem estruturalmente de vislumbrar o devir na educação de alunos com deficiência:

> *[...] mas como agora cada vez mais temos mais alunos nas salas, como a gente vai fazer para que a situação não piore? Eu vou aposentar daqui a pouco, mas as meninas ainda vão ficar aí por muito tempo...então, como vai ficar?* (Pré-Indicadores - E8-14/11/2019)

> *[...] deixar só na mão do professor... Não está na nossas mãos. Esta questão de acesso, não está na mão do professor [...]. E eu, vejo que, essa responsabilidade parte para nós. “Professor, o que você está fazendo?” (*SOBRE A COBRANÇA DA PREFEITURA ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA*) O que que eu estou fazendo? Ué, eu estou usando os meios que você me deu* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

Este é um grupo muito focado na defesa da escola pública. Defendem e valorizam o trabalho da escola, participam de reuniões sindicais, acreditam na militância de serem trabalhadoras da Educação, “*porque eu acho que a gente é um profissional diferenciado*”, como foi falado no encontro on-line de 03 de agosto de 2020.

> *[...] a gente precisa enquanto professor, não dar força para essa política. A gente precisa cobrar do sindicato que ainda temos.*

> *[...] o governo não olha pro pobre, o governo é neoliberal e tem que ficar massacrando o pobre, mas a gente tá falando que não é bem assim, a gente tá brigando...* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

Falar das determinações estruturais é falar sobre o lugar onde governos neoliberais têm interesse em colocar a escola pública. Reinserimos um trecho nosso: A escola pública, por exemplo, é importante contribuinte para a conquista da hegemonia ideológica pela classe dominante, mas, se vemos nela apenas o Estado

atuando no seu papel serviçal ao acúmulo do capital, perdemos a perspectiva de conhecer as inúmeras particularidades do aparelho ideológico “escola” e também as singularidades da forma de atuar de cada escola, pois, como educadores, sabemos que há diferenças garrafais entre elas (Capítulo 1, Parte II). Cabe aqui a recorrente discussão sobre a desigualdade na escola, sobre a escola ser o aparelho ideológico e reprodutor das desigualdades da sociedade em que está inserida. Nesta desigualdade, inclusive, habitam as contradições inerentes à luta de classes, tal qual existe nas relações sociais que constituem a sociedade civil (PATTO, 2008). Nessa seara, este é um assunto que voltava às vistas em diferentes encontros:

> *É culpa nossa porque a gente deixa. Eu até falei na reunião de pais: uma mãe perguntou por que eles têm que ter tarefa todo dia? Porque eles têm que ter o hábito de estudo! Porque na escola particular tem isso! Quando alguém fala que a escola pública não presta, tá falando de mim, de você, de você... Então a gente tem que ter uma postura diferente. [...] Vários de nós também trabalham em escolas privadas. Talvez os pais não tenham essa visão. O que modifica tudo é o sistema.*
> *[...] a mãe tinha o filho na escola pública, era meu aluno e ela não estava satisfeita. Achava que era problema da escola. Colocou o filho na escola privada do bairro. Chegou lá quem estava na sala de aula? Eu! Hahaha “Você de novo?” Ela foi lá reclamar até!* (Pré-Indicadores - E10-05/12/2019).

Nos capítulos 1 e 2 da Parte II, tecemos explicações sobre o quão fetichista é a educação e a formação docente, mostrando a intencionalidade que o Estado tem em relação a esta pauta. Ter a escola privada como modelo é parte da meta de desvalorização da coisa pública, objetivo maior que caracterizam governos ultraneoliberais.

> *Um jogo de cabo de guerra: empresas privadas produzindo materiais com conteúdos e avaliações que visam seus interesses. Tudo que sai disso, educação crítica, por exemplo, é considerado subversivo e/ou de viés ideológico...Ora, produzir 'seres destinados a serviços braçais' na escola também não é uma ideologia que interessa as elites???* (Fala das professoras do grupo - Capítulo 1, Parte II)

Liberais – Neoliberais – Ultraneoliberais, esse é o caminho do sucateamento do Estado. Como produtor, o Estado já passou desde tempos imemoriáveis sua batuta para a iniciativa privada. Da energia, água, transporte, comunicação dentre outras necessidades básicas para manutenção de uma nação, passou a ter agências de “controle” da iniciativa privada. A Justiça foi grilada; Trabalho, é uma pasta que nem

fiscalização existe mais, e, a Educação, “última dos moicanos”, sobrevive por aparelhos.

E, como “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 1848/2016, p. 5), interesses de classe estruturam a Educação e primam por manter desigualdades, base do capitalismo, acirradoramente periférico, como o nosso caso.

Diante de tudo isso, esta discussão não se encerra aqui, as determinações são de várias ordens e, com o objetivo de explicarmos a dimensão subjetiva deste processo, ao longo da análise vamos caminhando para além das aparências que nos são mostradas. E o que esta pesquisa tem me ensinado na voz das professoras deste grupo é que ainda temos muita luta para lutar, mas temos também muita força para lutar! Assim:

> *Precisamos persistir nas práticas que nos levam a ter um olhar democrático e humano para que ocorram as mudanças reais no cenário educacional* (Escrita compartilhada - Capítulo 1, Parte II).

4.6- NÚCLEO 6: Saúde mental docente - “*Nós estamos pedindo socorro. Tem que mudar alguma coisa!*”

Este núcleo trata imbricadamente de dois momentos relacionados ao tema da saúde mental docente, porque resultantes de determinações essencialmente semelhantes: a situação do professorado até início de 2020, com suas implicações históricas seculares, e a situação da saúde docente no espectro da pandemia, a partir de março de 2020.

Antes, contudo, é importante registrar que a pesquisa continuou durante o período da pandemia apenas substituindo a forma presencial pela forma à distância. Isto ocorreu principalmente pelo desejo das professoras em não parar o trabalho que estávamos realizando nas formações, por considerá-lo de extrema importância profissional e também pessoal, com importantes desdobramentos para a saúde psicológica neste período.

Um panorama recente, para ilustrar as falas que analisaremos e para mostrar que a discussão proposta neste núcleo não é um assunto novo, muito menos veio com a pandemia:

> O levantamento feito pelo Ministério da Previdência Social (MPS) no Primeiro Boletim Quadrimestral de Benefícios por Incapacidade, entre

> 2000 e 2011, demonstra que os códigos do CID-10 traumatológicos, de **riscos ergonômicos** e de **transtornos mentais** estão entre as principais causas de afastamento do trabalho (MPS, 2014). Em outro estudo realizado pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), a **depressão** está entre as quatro causas mais frequentes de absenteísmo e foi responsável por 61.044 afastamentos do trabalho em 2013. Apesar de não ser a única, nem a primeira causa de absenteísmo, a depressão tem crescido em relevância no mundo do trabalho, com consequências significativas para trabalhadores, governo e sociedade, como demonstra o recorte empírico do presente estudo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estimou que a depressão seria a doença mais comum no mundo na década de 2020 (Collucci, 2014). Dados recentes apontam um número próximo a 300 milhões de pessoas com depressão no mundo em 2015. A depressão está muitas vezes associada a outras patologias, como distúrbios de ansiedade, e é considerada uma das doenças mais incapacitantes e causadora de mortes por suicídio, em torno de 800 mil ao ano (World Health Organization, 2017) (MOREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 1).

Esta pesquisa não previa trabalhar com dados referentes especificamente à saúde psíquica docente. Talvez nesta análise não tenhamos estofo teórico e de tempo para trazer à tona tudo que este assunto merece, mas que seja uma abertura para futuras e melhores explicações. Assim, não desconsideremos as informações que a realidade vem nos trazendo, pois, ao longo das formações, desde o início, esse tema é premente.

Novamente nos remetemos ao encontro inicial deste grupo, e, mais uma vez as contradições expostas por todos naquele dia inauguram estas discussões. Quando o grupo se referiu ao aumento da demanda na inclusão escolar, o link entre a presença de desafios inclusivos e algum tipo de transtorno ou doença foi feito, quando dessa afirmação: "*Isso vai atrapalhar a saúde mental do professor e do coletivo [...]*" (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019).

> *[...] não sei como lidar, e fico assim vulnerável com relação à criança, à família...porque não importa o que você está passando ali dentro da sala, se a criança é agressiva, se sai correndo da sala de aula e você tem que ir atrás.... Tem um aluno que no dia que surta, ele fica ali, dando show, ele foge...* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019)

Este quadro desenhado nesta fala interliga-se ao que viemos até agora discutindo sobre o não preparo e sobre os apoios. Esta vulnerabilidade explicitada pelo grupo nesta fala demonstra fragilidades perante a realidade. Depositam a culpa na inclusão escolar?

Existe uma gama de sensações aí imbricadas em um grande amálgama que funde estes sentimentos, dificultando dizer qual o mais determinante. Daí, quando instados a falar sobre questões desafiadoras presentes no ambiente escolar, acabam por colocar todos os holofotes nos questionamentos acerca da inclusão escolar. Muitos autores falam sobre este mal-estar docente como uma síntese de fatores, principalmente ligados à precarização do trabalho. A culpabilização acaba quase sempre indo para o próprio docente; este, por sua vez pode atribuir desgastes e esgotamentos a causas mais próximas (como dificuldades com a inclusão). A culpa é sempre depositada em algum lugar, mas o abismo está bem mais abaixo! Perifericamente abaixo, para ser mais precisa.

Concordamos com Nóvoa, quando afirma que “uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional” (1995, p. 26). Viana (2012) nos explica o termo “heterogestão” que explicita a falta de controle do trabalhador sobre o seu próprio trabalho. Aí se dá o alheamento, o distanciamento do trabalhador da educação das decisões importantes sobre sua atuação.

> No sistema capitalista [...] todos os meios para desenvolver a produção se convertem em meios para dominar e explorar o produtor, mutilam o operário reduzindo-o a um homem parcial, degradam-no a uma insignificante peça de máquina; aniquilam, com o tormento do seu trabalho, o conteúdo do próprio trabalho [...]; deformam as condições nas quais ele trabalha [...], transformam o período de sua vida em tempo de trabalho [...] sob o rolo compressor do capital (MARX, 1867/2008, p. 706).

Nesse caminho, assim também podemos falar do trabalhador na educação. Sua força de trabalho à venda no mercado da educação transforma sua própria vida no seu tempo de trabalho. Suas perspectivas de futuro, sua energia, sua liberdade estão ali investidas. A sensação de vulnerabilidade descrita na fala, a sensação de não saber o que fazer frente a algo para o qual julgam não ter preparo, gera ansiedade diante da demanda, contribuindo com este mal-estar. Será que essas características não podem fazer parte de todo um orquestramento para que se efetive o alheamento, a heterogestão do trabalho?

> Se o trabalho alienado, em si mesmo, já significa uma violência no processo de trabalho, então essas condições desfavoráveis geram uma violência excedente e que se torna cada vez mais insuportável para os trabalhadores. [...] As consequências desse processo para o trabalhador são as mais nefastas possíveis. As chamadas doenças

> ocupacionais são apenas a face mais visível desse processo. Há uma forte expansão das doenças ocupacionais, mas além destas ocorrem dois fenômenos correlatos que se ampliam com a instauração do novo regime de acumulação: o desequilíbrio psíquico e as doenças psicossomáticas (MELO, BRAGA, VIANA, 2011, s/p).
>
> *E a gente está vendo os profissionais que estão adoecendo. O que vai ser feito? Porque tem que ter uma política pública pra cuidar dessa parte. [...] Não é só falar que é bonito, não é verdade* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019).

Falar da saúde docente no desempenho de seu trabalho é falar de um trabalho inserido numa sociedade de classes. A configuração do trabalho na perspectiva da luta de classes é uma atividade adoecida:

> [...] no momento histórico em que surge a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, o trabalho deixa de ser objetivação e passa a ser alienação, deixa de ser uma necessidade para se tornar apenas um meio para a satisfação de outras necessidades (VIANA, 2012, p, 27).

Também não venham
perguntar que roupa quero usar pois não tenho mais roupas do que
corpo, mais meias do que pernas,
nem mais sapatos do que pés, isto é, às vezes tenho mais pés do
que sapatos, que é quando
meus dedos ficam olhando pelos buracos do couro.
William Shakespeare,1594

Vamos nos tornando meros proletários da Educação, que de tão empobrecidos, só temos nossa prole. Esvaziados de nossa função original de ensinar, nossa subjetividade forja-se mediada por relações sociais, onde nossa única mercadoria à venda é nossa força de trabalho, que nos submete a jornadas insanamente duplicadas, triplicadas. Tempo é trabalho, é dinheiro, única forma de reproduzir nossa existência.

Desta maneira, o pano de fundo deste cenário sempre foi a precarização histórica do trabalho docente, intensificando e ampliando de diferentes formas o sofrimento psíquico laboral. "*Dez!! Tiraram dez funcionárias da limpeza! Tem três só!*" (Pré-Indicadores - E8-14/11/2019).

Em vários encontros o grupo veio relatando sobre cortes que eram feitos. Na limpeza, no pessoal da manutenção, jardineiros...

> *São cortes de todos os lados!! E quem vai fazer esse papel? O professor! Então, eu trago minha vassoura de casa e faço o mínimo, a gente ainda está numa situação de resistência!* (Pré-Indicadores - E8-14/11/2019)

Ainda têm que se posicionar numa situação de resistência para o enfrentamento destes cortes! Se tomam para si de forma absoluta esse papel dos funcionários demitidos, acabam por passar uma imagem errada, assumindo o que não deveriam. Se reclamam pela escola estar suja, têm medo das poucas funcionárias da limpeza que restaram serem repreendidas! Fazem, então, o mínimo, numa ação colaborativa, mas ao mesmo tempo de resistência. Esse é o beco escuro da precarização. Ficam sem saída!

> *E vai daquela forma que o presidente encheu a cabeça de todo mundo na campanha. Quem quer trabalhar, trabalha! Precarizando o trabalho, precarizando a educação. Daqui a pouco vai tirar da verba de outras coisas da escola para material de limpeza... Tudo já é terceirizado: capinagem, limpeza de caixa d'água, dedetização... tudo é de fora!* (Pré-Indicadores - E8-14/11/2019)

Mesmo assim, sempre há um bode expiatório. Em meio a todo esse turbilhão entendem a inclusão como algo necessário, mas que, ainda assim, nestas condições, compromete a saúde mental...

> *O que está me preocupando é o psicológico de todas nós. Porque, a gente já sabe que a inclusão é importante, é necessária. [...] Mas não posso deixar de pensar no psicológico, porque a gente se sente ainda incapaz* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019).

Essa preocupação também é ocasionada pelo grande envolvimento do grupo com estudantes com deficiência da escola. Uma característica a se destacar é que nesta escola é muito comum a permanência dos estudantes na escola por um período prolongado, praticamente todo o Fundamental 1 e 2.

> *Mas na verdade ele não tem o tratamento que deveria ter. Então o que acontece: antes ele erguia a perna bem, agora não mais. A mãozinha dele tem piorado bastante... Mas assim, a história do U me deixa louca! Eu volto pra casa chorando! Penso dia e noite no que precisa ser feito pra ele... A diretora tem me falado que vou ficar doente desse jeito...*
>
> *Exatamente! São situações complexas que mexem com a gente! Isso tudo me comove, não tem como! Por isso falo, tem que ter psicólogo na escola* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019).

Importante trazer à baila algumas significações históricas sobre escola e sobre a profissão docente. Autores como Carlos Marcelo e Maria do Céu Roldão nos informam sobre a história da constituição da profissão no magistério: notadamente uma profissão feminina, considerada como uma extensão dos trabalhos de mãe; as pessoas que a desempenham são consideradas donas de um dom quase divino, um sacerdócio. Estes referenciais sobre o que significa ser uma professora ou professor são ainda muito presentes e trazem falsas concepções acerca da atuação docente. Assim, todas as provações do cotidiano seriam "naturais" a esta profissão. Perigosamente soma-se a estas concepções uma estrutura social e econômica que obriga os trabalhadores e trabalhadoras a exercer atividades que não lhes dão oportunidades de escolha. Lembramos a lição de Marx quando na Ideologia Alemã afirma que para reprodução de suas vidas, seres humanos se vêm reduzidos a animais, pois só conseguem ter momentos de liberdade ao desempenhar funções biológicas básicas para a sobrevivência: comer, beber, dormir, procriar...

> *-Mas sabe o que acho legal, também? Acho que esse é o momento de falar. Estava fazendo falta. Por mais que a gente se reunisse a gente não tinha essa oportunidade. Pelo menos é o que eu acho. Eu estou me sentindo mais leve depois desses encontros.*
> *-Acho que todo mundo deveria estar aqui.*
> *-Dá um alívio, mesmo....*
> *-Esse momento é muito importante para você dialogar e ver que o colega também passa por essas angústias.*
> *-Porque parece que você está sozinho....*
> *-Quando eu me deparei com a Y eu me senti incompetente, impotente, eu ia embora chorando, não dormia à noite....* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019)

Sempre existirão no trabalho docente situações que dificultarão sua atuação, condicionamentos de várias ordens. Entretanto, os caminhos para a superação podem ser desenvolvidos no próprio seio desta contradição que produz estas determinações. É nesta esteira que as formações da Pesquisa-Trans-formação preenchem um importante espaço para a plantação de um espírito revolucionário pela busca por transformações. Foram encontros significativos ao enfrentamento de muitas contradições, eminentemente durante a pandemia...

Pensando na necessidade de superação para esses enfrentamentos – tanto antes como durante a pandemia - e o papel dos encontros, penso que a categoria zona de desenvolvimento iminente teve sua função explicitada. Vale lembrar que a ZDI, sempre em composição com outras categorias teórico-metodológicas, é

principalmente útil ao professorado e aos pesquisadores em dois momentos: em primeiro lugar, quando contribuiu para a construção dos planejamentos e planos pedagógicos colocando em destaque sistemas operacionais didático-pedagógicos que ampliassem as possibilidades de aprendizagem das professoras participantes do grupo; em segundo lugar, quando contribuiu para a reflexão sobre o desempenho das professoras a cada encontro em relação à discussão de determinados conteúdos ou conjuntos de conteúdos, bem como em relação ao enfrentamento face às condições psíquicas abaladas que já se encontram na cotidianidade, mais agravadas pela pandemia.

A pandemia, com efeito, impactou nossas vidas de um jeito irreversível. E a saúde mental docente ficou como?

> *-[...] a gente vê que não está sozinho* (SOBRE OS ENCONTROS ON-LINE), *que a angústia não é só comigo, é geral... eu estou me sentindo assim, péssima... tem dia que até estou bem... mas tem dias que dá uma vontade de sair correndo...* (Pré-Indicadores - INTRO-23/06/2020)
>
> *-Está melhor hoje?*
> *-Estou... Tentando fortalecer, não é?* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

As situações de várias ordens dragadas pela pandemia imbricaram mais ainda a vida pessoal com a profissional. O desgaste, o cansaço e o esgotamento inerentes ao trabalho na escola, acontecem de formas inusitadas, agora, com o trabalho da escola em casa. O luto docente frente a essa situação se manifesta de muitas formas. Em todo início de nossos encontros on-line as conversas eram sobre a pandemia: decisões do governo, angústias sobre o retorno às aulas, angústias pessoais, histórias sobre as aulas remotas, sobre os alunos...

O ensino remoto trouxe sobrecarga aos docentes porque trouxe algo inesperado, algo que tem que se fazer, mas não se sabe como ainda. A casa dos professores foi invadida, a sobrecarga dos afazeres domésticos e familiares se confunde com as aulas.

> *Olha, eu acordo já pensando: antes de trabalhar, antes do meu horário de trabalho, eu tenho que, higienizar a casa, eu tenho que lavar. É que, é uma preocupação, eu tenho que arrumar a casa... Na verdade, não é arrumar, é higienizar agora, não é? Você tem que ter essa preocupação, até porque, eu tenho criança pequena. Então, tem que, estar sempre limpinha, porque, ela fica com o pé no chão. Meu Deus! É aquela paranoia, eu tenho que deixar a casa higienizada... Todo dia,*

> *todo dia. Aí, assim gente... Me dá uma deprê, gente... Ontem mesmo, eu acordei chateada sem entender o porquê, falei: Nossa!* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

O professor está em sofrimento por muitos motivos e não é acolhido. Grupos on-line foram criados entre os docentes para apoiarem-se mutuamente. Os encontros da pesquisa também cumpriram um tanto deste papel. A realidade do entorno, política, questões financeiras, pessoas conhecidas morrendo (o grupo teve um baque quando uma das professoras da escola faleceu de Covid)...

> *Essa conversa e essas notícias sobre vocês deram um alívio, porque esses dias eu estou bem apreensiva, bem preocupada. Teve a notícia do falecimento da N* (UMA PROFESSORA DA ESCOLA FALECEU DE COVID), *eu fiquei bem preocupada sabe, em relação a nós, então deu uma aliviada....* (Pré-Indicadores - EOL3-03/08/2020)

O sofrimento pode trazer a mobilização para a luta, mas também pode trazer silenciamentos, resignações, acomodações... O sofrimento nos agride de formas diferentes e nos faz reagir também de diversas formas. Poder falar sobre esse sofrimento é um caminho importante para desabafar e pensar em futuras possibilidades reais. Se a luta era difícil antes, quando estávamos menos adoecidos, agora, na pandemia nossos poderes estão enfraquecidos:

> *[...] mas nós estamos largados nessa pandemia. Assim... falam pra gente: se virem e busquem o aluno do jeito que vocês conseguirem! Nós estamos largados [...]* (PRÉ-INDICADORES - EOL3-03/08/2020).

4.7- NÚCLEO 7: Pandemia do Coronavírus e o acirramento da precarização - "Nós estamos vivendo um retrocesso do mínimo..."

E veio o ano de 2020.

Retomaríamos a pesquisa em março.

No dia 11 de março é decretado alerta na cidade de SP a respeito de casos de Covid-19. Começa nossa convivência com a pandemia. Tudo se altera...

Acho que no futuro veremos muitos textos, relatos, artigos, pesquisas – e já estamos vendo – sobre tudo isso que passamos com o isolamento. Talvez depois, poderemos fazer melhores e mais sensatas reflexões acerca dos desdobramentos que esta pandemia nos trouxe.

Quando iniciamos estes encontros on-line estávamos às voltas de 30 mil mortes no Brasil. Hoje, finalizando esta tese, fevereiro de 2021, são mais de duas

centenas de milhares de mortes! Neste desgoverno em que estamos, acabamos, entre reféns, vítimas e também cúmplices destas desações, não saindo do olho do furacão!

> *-[...] Muito triste. Tive amigos da família que já faleceram... difícil... pessoal trancado na casa deles... pessoas com bronquite também... e a gente fica aqui, o dia inteiro trancados... e eu moro em apartamento, agora sei como um passarinho se sente... mas a gente está agradecendo a Deus... por ter tudo... porque graças a Deus ainda somos privilegiados por ter tudo dentro de casa, não falta comida, estamos recebendo nosso salário normal...*
>
> *-É muito complicado... você entra num estado de resignação... imagina o aluno de educação especial... fico pensando na Y, no U...* (Pré-Indicadores - INTRO-23/06/2020)

Do mirante que temos hoje as perspectivas são bem nefastas. Crises em todos os setores, bonança apenas para os que se aproveitaram deste momento de fragilidades e o utilizaram como uma "janela de oportunidade". Oportunistas, isso sim! E para a grande massa da população, a oportunidade que se tem para ser comemorada é a de se manter vivo...

E na escola?

> *-Dos quatro alunos que estou recebendo, eu, como professora, como faço: olho, conta por conta, coisinha por coisinha da atividade, e dou um retorno; "olha, dá uma olhadinha na questão 3, porque você não respondeu certo, presta atenção..." mas eu vejo que não gosta... tem mãe que acha um saco a professora...*
>
> *-A gente manda na plataforma com orientação os exercícios, eu mando uma atividade por dia, mando uma de matemática, uma de língua portuguesa, fizemos um grupo do quinto ano, trabalhamos juntos e igual... um vídeo, posta igual... uma atividade só fica mais fácil... [...] é uma continha... são bem simples... tem gente que não consegue porque não tem internet...*
>
> *-Eu tive aluno que não recebeu o caderno, Trilhas, que é o material, e até meu filho não recebeu...então a gente baixou a apostila no Drive. Mas como irei cobrar? Estou pedindo para fazer no caderno quem não recebeu* (Pré-Indicadores - INTRO-23/06/2020).

A situação mostra total falta de apoio. Cada uma em sua casa, recebendo as notícias pela televisão sobre os próprios destinos de seus trabalhos. Estas falas aconteceram bem no início da pandemia, a escola tinha acabado de iniciar o trabalho remoto, entre maio e junho de 2020. E pelo que constatamos a adesão dos alunos foi muito pouca, infelizmente, até o final do ano...

A partir deste encontro – o segundo de dez encontros que realizamos remotamente durante a pandemia - e em todos os outros que se seguiram, o grupo vai fazendo análises sobre a realidade, reflexões sobre sua prática antes da pandemia e conjecturas sobre o que será depois.

> *Na verdade, é um problema que nós já conhecíamos, mas o governo não... O governo achava tudo lindo e maravilhoso...mas nós já conhecíamos... Eles vão ter que rebolar pra se virar, porque não é uma questão mais só do professor, só jogar tudo na escola, agora é o momento de ver o que foi feito de errado, e tentar consertar... porque não tem mais o que fazer, está uma loucura,* ***mas a pandemia veio até pra ajudar****... estão olhando muito mais pela saúde, pela educação, eu tenho visto, eu tenho que tirar os pontos positivos disso, porque não pode piorar... não tem como piorar... se piorar estamos fritos...* (Pré-Indicadores - INTRO-23/06/2020).

A situação acirrou contradições que há muito empurrávamos com a “barriga”, ou melhor, todos conviviam com elas e sabiam que o lugar dessas contradições era ali mesmo, uma existência opaca, sobrevivendo, mantida em seus lugares residuais, pois são essas contradições que sustentam todo o *modus vivendi* da sociedade. A pandemia fez o divisor de classes ficar mais visível, e na Educação a precarização dos processos de ensino ficou desnudada! Mal sabíamos àquela época que a situação pioraria ainda mais...

A angústia sobre quando e como a escola voltaria a funcionar foi uma constante. Não ter notícias dos alunos também alimentava incertezas... Manifestavam uma preocupação sempre grande com os alunos com deficiência.

> *Os trabalhos que foram feitos, foram perdidos [...] não estou colocando a culpa em ninguém, e agora quando eu retornar, eu penso muito agora, em quando retornar...? Porque eu tenho o Zi, que todo mundo conhece... agora, como é que vai retornar, o que eu vou fazer, eu vou partir de que princípio?* (Pré-Indicadores - INTRO-23/06/2020).

> *Tem mais uma coisa também, as crianças da inclusão estavam entrando numa rotina, na hora que a gente estava começando a colocar eles na rotina, a fazer eles entenderem todo o funcionamento, veio a pandemia! Quando voltar de novo, vai voltar do início e com novas regras!* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

Escolas particulares deram seus jeitos, apoiando-se em seu capital social e cultural puderam usar da tecnologia para inventarem seus ensinos remotos. Dizem que estão cumprindo com seus objetivos, ou pelo menos é a aparência que o conteudismo exacerbado transparece. Nas escolas públicas esse ensino on-line não

funcionou. Como dividir um celular com um pacote ínfimo de internet com mais tantos filhos e outros membros da família confinados?

> *-Mas essa coisa de não ter o acesso está meio que geral da rede, por causa das condições dos alunos mesmo. E como alguns alunos não receberam esse material, o Trilhas, aí, tem dia que, a gente coloca a página do Trilhas para ele fazer, e mais umas folhinhas, para complementar essas atividades*.
>
> *-É só produzir o Trilhas e mandar para o aluno? Será que isso é suficiente? Não é* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

O diálogo com a família – quando tinha - contribuía demais! Tanto é, que fez com que elas chegassem a reflexões importantes sobre o papel da escola no relacionamento com a família:

> *-Igual na semana passada, eu tive que conversar bastante com uma mãe, que ela estava bem angustiada. [...] Ela: "É, professora, ele está muito preguiçoso". Daí eu, falei: Mãe! Esse momento é difícil, para nós, para eles. É que ela... É que, pelo o que eu entendi, ela queria dar o caderno para ele, e que ele fizesse lá sozinho, entendeu? Aí eu expliquei como era, como montava a continha, tudo lá, direitinho para ela. Daí ela faz.*
>
> *- [...]* ***nós estamos vivendo um retrocesso do mínimo.*** *O que a gente tem, é o mínimo [...]. A gente conquistou pouquíssimas coisas. Parece que a gente perdeu tudo novamente. A partir de agora, quando eu voltar eu tenho um plano, que é a reunião com os pais, eu quero dividir essa realidade com eles* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

A distribuição de cestas básicas, marmitas, entrega dos materiais impressos... só um paliativo.

> *Então, eu não sei como ficou, estava conversando com o pessoal do sindicato na ocasião em que a gente estava fazendo um mutirão de entrega, alguns colegas adotaram algumas famílias. Cada colega adotou uma família...* (Pré-Indicadores - EOL2-20/07/2020)

A escola faz falta, faz muita falta. Tornou-se uma instituição social que agregou ao seu objetivo primevo, (educar? ensinar?) muito mais! Se perguntarmos hoje para as famílias confinadas ou semiconfinadas (muitos são impelidos a trabalhar) o que lhes fez falta neste momento, talvez a escola se inclua dentre as principais. A escola nos constitui, é parte importante das vidas de qualquer classe. No entanto, temos que pontuar: apesar desta imensa falta, a volta às aulas só pode acontecer mediante condições que a escola não tem hoje, na situação que ainda estamos da pandemia.

Sonhamos com o dia que poderemos voltar à escola, de preferência depois de termos formas eficazes de controle deste vírus. O “pós pandemia” (ou as próximas pandemias que vierem...) ainda tem muito a nos ensinar. Mas sobretudo, a escola ainda tem muito a nos ensinar!

Assim, a importância deste núcleo de significação para compreendermos a dimensão subjetiva da inclusão escolar reside justamente nas discussões sobre os rumos que tomaremos na Educação Especial-Inclusiva. Reflexões importantes para pensarmos na DSR como um devir.

As falas nos encontros antes da pandemia, sobre acúmulo de alunos por sala, falta de funcionários e apoios, falta de infraestrutura... Depois, durante a pandemia, tudo isso se repete, mas com outra conotação: o que virá a acontecer depois da pandemia... o que está acontecendo com os alunos durante a pandemia, sem contato, sem internet e o que acontecerá depois.

Os estudantes que conseguiram manter um mínimo contato com professores ao longo da pandemia, trouxeram, muitas vezes relatos de sofrimento, abusos em casa.... É sabido que em algumas cidades existem mais escolas do que unidades de saúde; assim, a escola sempre foi o respaldo, o local onde as crianças têm confiança, por onde os encaminhamentos passam. Sempre foi o apoio das famílias. A escola sempre foi o local de recebimento destas demandas e de tomada de decisões, encaminhamentos:

> *Mas nem a gente sabe se esse retorno virá ainda, não é? [...] a gente depende muito de como está o vírus... “Ah! Eu não aguento mais; não aguento mais ficar em casa; não aguento mais meu irmão”. Daí começou a desabafar [...]. Aí eu falei: Tá bom, e conversei por uns 15 minutos!*
>
> *Os pais não sabem muito o que fazer e eles veem na escola, um porto seguro. Eles esperam algo da gente e nesse trabalho de formiguinha, eu acredito que aconteça, se todo mundo falar a mesma linguagem, a gente consegue educar os pais também...* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

Com a COVID-19, o atendimento para estas questões ficou mais longe ainda, e sem a escola como ponte, muitas questões são afloradas...

> *E as angústias também, para esses alunos, que perderam gente da família, que perderam amigos próximos, que ficaram sem ter o que comer em casa, que não tinham acesso à internet [...]* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

E o abismo da desigualdade se aprofunda mais....

> *Não tem sabão no banheiro, então assim, são todas essas coisas estruturais, essa questão da máscara, né, a gente fica pensando: meu Deus, eles batiam cartas, vão bater as máscaras: "olha a sua que linda, troca com a minha", então são muitas coisas que quando você para pra pensar, você fala: Jesus! A gente vai ter que fazer, além do trabalho pedagógico, todo esse trabalho também, ensinar, se comunicar com eles e colocar essa consciência...* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

> *Então, está sendo bem complicado de trabalhar com ele* (ALUNO COM DEFICIÊNCIA)*, eu peguei o Whats da mãe dele, conversei um pouquinho com ela, mas a conversa com ela também é difícil, porque ela tem esquizofrenia... está complicado para eu elaborar algo... ele não obedece a mãe... não tem obediência de nada...* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020)

Hoje, escrevendo estas palavras em 18 de fevereiro de 2021, com o conhecimento dos fatos de hoje, alguns meses além desta pesquisa, podemos constatar a efetivação de alguns dos receios que as professoras externaram à época. Muito tristemente professores estão sendo compelidos a retornar às aulas; com isso, a consequência foi um aumento na contaminação. Escolas continuam sem condições mínimas para esse retorno, sem funcionários de limpeza etc. Professores entram em greve por melhores condições, por vacina. Escolas particulares funcionam, algumas cidades determinam abertura totalmente presencial, outras fazendo revezamentos. As trincheiras dessa guerra estão postas, e sabemos bem que lado perde!

> *Na verdade, a gente vai voltar com a aula, aí a gente cai de novo no modelo econômico, não é? A gente vai voltar pra aula, pra* ***guardar*** *as crianças. Porque a gente não vai conseguir dar aula...difícil, é impossível* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

Que dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar estamos forjando neste período da pandemia? Como será depois?

> *Eu estou falando das crianças da inclusão né, dos alunos com deficiência. Gente, eles não vão aprender, não vão ter aula...a sociabilidade vai ser diferente...* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020)

> *Eu não sei direito, mas a gente está acompanhando essas lives com o Secretário, só as reportagens na TV, porque para nós quase nada é passado. Mas parece que estão formulando um documento aí,* ***um termo de responsabilidade para as famílias*** (Pré-Indicadores - EOL3-03/08/2020).

Discutimos anteriormente, quando falamos sobre capacitismo na educação, sobre este termo de responsabilidade, sobre o quanto esta superproteção é capacitista e revela a desintencionalidade em melhorar as condições da escola, além de se eximir da responsabilidade do que fatalmente acontecerá: crianças contaminadas, parentes contaminados, mortes, comorbidades crônicas. Assim, a saída é que "certas" crianças não venham à escola na pandemia. É comprovado cientificamente que algumas deficiências, como a síndrome de Down[87] e outras que podem vir acompanhadas de comorbidades muito sérias, têm riscos maiores. São muitas as determinações que a pandemia trouxe e ainda trará para estudantes com deficiência. Daí a importância da cobrança constante do papel do Estado, criação de novas formas organizacionais nas escolas, uma nova sociabilidade, criticamente conscientes das determinações e condicionamentos da materialidade, empoderadas de conhecimento e vontade política de criar as condições para transformações necessárias, sempre perspectivando a emancipação humana.

Sabe, é muito triste ler certos tipos de comentários acerca dos professores. Desde o início da pandemia a gestão não parou de trabalhar, expostos ao vírus, numa escola em reforma com grande circulação de pessoas. ATE's e secretários também não pararam o trabalho na escola, para atender as demandas que o governo deliberava como o cartão merenda (que inclusive nem todos receberam e os que receberam isso ocorreu na semana de eleições). Professores se expuseram nas comunidades e ocupações com cestas básicas arrecadadas por nós mesmos para que amenizasse um pouco o sofrimento que o desemprego trouxe desde antes da pandemia e agravou no decorrer dos meses entre as famílias que atendemos. Isso não expusemos aqui pois não estávamos procurando plateia. Antes de continuar: o governo eleito cumpriu a garantia de acesso à educação (informatizada) PARA TODOS como prometeram nas eleições e assim como prevê a Constituição? Continuando, tivemos a perda de uma de nossas colegas professoras para a Covid pois esta tinha comorbidades e não resistiu a 21 dias de intubação... Ficamos arrasados, com ainda mais medo e continuamos a fazer um trabalho em casa utilizando de nossas energia elétrica, nosso pacote se internet, atendendo pais e alunos perto da meia noite, estudando maneiras de aprender a trabalhar com uma nova ferramenta de ensino que não tivemos formação para usar (Google Sala de Aula) nos finais de semana, para garantir, além de nossas obrigações como agentes de educação, que os alunos tivessem o contato possível com os conteúdos previstos no currículo. Mesmo sofrendo com cortes de salário, aumento de desconto em folha de pagamento, termos de ter gastos do nosso próprio bolso com o mínimo conforto de um cafezinho na escola (pois muitos professores tem tripla jornada), enquanto nossos governantes gastam milhões em leite condensado.... Bem, como funcionários públicos, temos o direito à estabilidade, também garantido pela Constituição, pois passamos por processos avaliativos para poder entrar no serviço público. O direito à greve é direito TAMBÉM garantido pela Constituição Federal, para TODOS os trabalhadores que tiverem seus direitos tolhidos. Ainda temos quem lute por uma escola Pública de Qualidade para Todos, pois estamos brigando por nossos estudantes. A

[87] Vide o site: https://federacaodown.org.br/parecer-tecnico-da-unifesp-sobre-vacinacao-contra-covid-19-para-as-pessoas-com-sindrome-de-down/

contaminação de crianças e adolescentes cresceu, basta ver os dados publicados. Óbitos de avós que cuidam dos netos para os pais poderem trabalhar, indo e vindo em transporte lotados e com nenhuma higienização. Com todo respeito que meus 20 anos de profissão me ensinou ter pelos meus alunos, temos de ter a gratidão de ainda podermos ter um grupo de trabalhadores para brigar pelos SEUS filhos. Diante de todo exposto, não vejo manifestações quanto ao corte do transporte escolar, leite, funcionários de limpeza na escola, falta de segurança do prédio aos finais de semana... Por fim, a greve não expõe um grupo de pessoas que "não querem trabalhar" e sim que lutam e brigam por uma educação pública justa para Todos. Gostaria muito de voltar à normalidade (se bem que a normalidade nunca foi de excelência) mas gostaríamos que, ao menos, os professores fossem colocados na fila de vacinação pois, não é possível, que concordem com a grande iminência de contaminação na escola e exposição de seus filhos ao risco...

(Postagem feita em uma rede social por uma das participantes da pesquisa – fev./2021)

4.8- NÚCLEO 8: Estratégias da Pesquisa-Trans-Formação e os desdobramentos para esta pesquisa - “Não tem como você participar de uma formação assim e não rever os seus conceitos em sala de aula”

Os objetivos desta pesquisa estão inteiramente atrelados às opções que fizemos ao desenvolver esta forma de pesquisar que vimos engendrando desde o início. Intencionalmente, como sempre afirmamos consideramos as ações, técnicas, teoria e método da pesquisa-trans-formação, mediações importantes para entender, tanto quanto para impulsionar o movimento do grupo. Daí nossa motivação para, de forma criativa e interativa, criarmos técnicas inusitadas para instar a continuada participação das professoras do grupo. E conseguimos, pelo que nos mostra a assiduidade semanal e o interesse delas em dar continuidade nos encontros. Esse plano seminal da pesquisa foi importante pois tínhamos um objetivo em mente, que passa pelos objetivos estabelecidos na pesquisa: a militância por uma educação melhor na área da educação especial-inclusiva é nosso devir. E, sabendo que esse é um processo, temos que criar neste processo as condições que nos preparam para as transformações profundas que buscamos.

Desde o primeiro encontro deste grupo a estratégia foi da partilha e do diálogo. Como formadora, fazia questão de mostrar abertura ao diálogo, partilha importante para a construção coletiva que almejava para as formações.

> *-Então minha tarefa é escutar tudo que vocês falaram e retomar partes na semana que vem. A de vocês é pegar meus slides e ver ponto a ponto o que têm de dúvidas pra gente discutir o que eu deveria ter trazido hoje.*
> *-Falamos demais, né?* (Pré-Indicadores - E2-19/09/2019)

A primeira formação específica do grupo sobre inclusão escolar foi a estratégia primeira de provocar a contradição. Essa tática inicial propiciou a objetivação de fenômenos relatados nas falas que trouxeram à tona contradições, que estão presentes na realidade e na atuação docente, mas que não são tão fáceis de serem externadas...

> *-A gente tem que descarregar! E naquele primeiro encontro que vc veio, você que acabou ouvindo!!*
> *-Você entendeu agora o porquê daquele dia?* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019)

Interessante que o grupo atribuiu a forma como aconteceu o encontro às suas necessidades de desabafo. Devo confessar que não foi uma condução fácil destas discussões, pois, num clima tenso destes, a linha fica tênue entre as perspectivas de transformação e o peso de se ficar em meras reclamações. Mas conseguimos unir nossos interesses. Vimos no núcleo anterior o quanto foi importante este espaço para a saúde mental das participantes, assim, essa identificação que tiveram com a formação logo de início teve muita importância na sedimentação da vontade de continuarem a participar.

> *[...] são tantos assuntos importantes que temos que discutir aqui na escola....*
>
> *A gente nem sabe de tanta coisa.... Por exemplo, sobre mulheres que passaram despercebidas na história e fizeram tanto pra gente estar aqui hoje!* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019)

Foram compreendendo que ali não era apenas um espaço de reclamações, e que algo novo poderia surgir! Quase não concebem como uma pesquisa, mas como um espaço de formação para elas, e já fazem planos para incluir no cotidiano da escola:

> *-E no ano que vem? Como vai ser? A gente continua?*
> *-Isso que eu queria conversar com vocês! Vocês querem fazer essa programação, como será o ano que vem para vocês?*
> *-Sabe o que acho que a gente deveria fazer? Propor para as meninas da gestão pegar um dia do nosso PEA e fazer com todos* (Pré-Indicadores - E8-14/11/2019).

Em relação aos processos de inclusão escolar, compreender as particularidades que constituem o grupo e também se fazer uma dessas particularidades no processo da pesquisa só foi possível lançando mão de

diferenciadas abordagens. A todo momento eu me forçava a relembrar os objetivos da pesquisa, pois, compreender a Dimensão Subjetiva da Realidade demanda apreender as mediações constitutivas deste fenômeno: as falas do grupo contêm as significações produzidas no processo da pesquisa, e são assim, a porta de entrada para compreendermos algo mais complexo, a totalidade desta realidade estudada.

Quando eram sugeridos textos ou vídeos com temáticas específicas, abriam-se possibilidades de uma compreensão mais ampliada das mediações que constituem a inclusão escolar. Isso acontecia quando elas se colocavam no lugar dos exemplos que eram estudados nos textos ou vídeos; mostrando outros pontos de vista, elas conseguiam pensar em diferentes formas de atuação, sempre considerando as determinações da própria escola. Foi como quando uma das professoras relata sobre quando assumiu uma sala e se deparou com uma situação complicada de uma aluna com deficiência:

> *Eu vi na fala dessa professora, um pouco da minha postura. Assim: eu enxerguei de uma outra maneira. Eu poderia ter enxergado a situação e ter falado: Ai, gente! Não vou mais, entendeu? Era mais fácil para mim, não é? Poderia nem dar bola [...] porque, não é a minha aula... nem vou falar, entendeu?* (Pré-Indicadores - E9-28/11/2019)

Em algumas vezes, orquestrei provocações para que repensassem sobre os casos que relatavam. Houve um momento de uma formação em que eu falava sobre como a sociedade produz deficiências: "*repetitivos sofrimentos e privações que vão gerando transtornos, doenças mentais, que recidivamente e, ao longo de excessiva exposição acabam por trazer sequelas que não são mais reversíveis ou tratáveis, tornando-se uma deficiência*". Essa provocação foi a propósito do caso da aluna Y, cujas histórias sempre estavam presentes nas discussões. Uma provocação para fazer com que o grupo relacionasse as condições sociais de ordem econômica e política aos processos de inclusão (ou exclusão) e aos processos de produção (ou não) de incapacidades intelectuais.

> *-É realmente uma loucura o que a sociedade faz!*
> *-Então, a mãe dela, quem já viu a mãe da Y? Ela é a típica usuária de crack. Bem magrinha, pele escurecida, envelhecida, anda toda suja, que nem a Y anda....* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019).

Esta estratégia de discussão de casos de ensino começou nos primeiros encontros e virou uma prática. A opção por utilizar esta técnica na pesquisa mostrou-

se potente no objetivo a que se propõe. São casos para estudo, ou seja, relatos de casos de alunos que usamos como gatilho para aproximação com a teoria, para impulsionar reflexões e, no diálogo estabelecido com o grupo, pensar novos caminhos coletivamente. Mizukami (2000), Nono e Mizukami (2008), dentre tantos outros pesquisadores na educação têm nos mostrado a importância dos casos de ensino, tanto para produção de informações para pesquisas, como técnica de formação de professores. Assim, em nosso caso, foi duplamente importante.

Ao longo da pesquisa acumulamos uma série de casos de alunos e alunas, cada qual com especificidades, determinações e contradições que colaboraram para a compreensão da totalidade da realidade da escola na totalidade.

> *[...] queria que vocês construíssem um caso de ensino. Em duplas vocês vão pensar em um caso de um aluno e vão escrever sobre todo o caso, quem é esse aluno, como ele se desenvolve na escola [...]. E vocês devem trazer um problema, um nó que esse caso tenha, pois é em cima disso que a gente vai trabalhar* (Pré-Indicadores - E4-03/10/2019).

Relembrando cada caso, trazemos historicamente a constituição desta escola e suas práticas de inclusão escolar. Como já citamos algumas vezes, o caso da aluna Y é emblemático: revela a precariedade da comunidade onde está a escola, relação com drogas, situações de vulnerabilidade das famílias.

> *A aluna Y vem de um contexto bem difícil. A mãe é usuária de droga, o pai se sabe que é bem violento, não mora com ela. A mãe conta que o pai aparece por lá, bate nela no meio da rua. Ela tem uma irmã, que estuda aqui também e que tem um histórico de abuso sexual, e provavelmente a Y também. A mãe há um tempo atrás fazia faxina em lotações, aqui é o ponto final [...]* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019).

Y considera a escola um local melhor que a casa, faz de tudo para estar lá:

> *-[...] E ela (DIRETORA) falou: "se você continuar assim vou levar você pra sua casa".*
> *-Eles não querem ir! Tem muitos alunos assim aqui!*
> *-Sim, tem! Incrível, isso pra mim é novo!*
> *-Gente, aqui tem banheiro, na casa da Y não tem banheiro. Eles fazem as necessidades no mato, lá atrás. Aqui tem água na torneira, lugar limpo, tem comida....*
> *-E são muitos e muitos casos! E não é só por isso, tem outros motivos, e daí quando começa a chegar sexta feira eles ficam agitados!* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019)

Faz muita diferença este conhecimento das condições de vida dos estudantes; é um dos caminhos para avançarmos para além das aparências que temos em sala de aula. Mas nem sempre vemos isso como uma possibilidade nas escolas em geral. Uma característica que temos comentado como importante desta escola, sempre relatada pelo grupo, é o fato dos alunos e alunas estudarem por um longo tempo na escola. Isso, somado ao fato de que boa parte da equipe da escola tem pouca rotatividade, amplia as possibilidades de conhecimento de cada aluno e sua história escolar e familiar. Aliado ainda ao fato de muitos docentes morarem no próprio bairro da escola, ou pelo menos na mesma região, traz junto o conhecimento local e suas demandas sociais. E esse é o caso das participantes do grupo.

> *[...] Ela não aprendeu a conviver em sociedade. Sabe, semana passada eu fiquei horrorizada com uma coisa que aconteceu. Ela veio de calça jeans e ela trouxe a calça da escola dentro da mochila. Daí ela me fala, "pro, vou trocar de roupa". E isso já foi uma grande evolução ela entender que não pode fazer educação física de calça jeans. E daqui a pouco volta ela vestida com a bermuda e sem a calça jeans. "Cadê a calça, Y?" "Eu joguei, eu joguei!" E eu disse, "vai pegar sua calça, menina!" Porque, Luciana, na casa dela a mãe não lava roupa. Elas usam as roupas até encardir e depois jogam fora. [...] Elas ganham muita roupa, de caridade, das igrejas....E não tem também como lavar, porque não tem sabão...Elas não têm absorvente.... e suja a roupa, ela joga fora* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019).

Vigotski nos ensina sobre como nos tornamos humanos. É no social, no convívio com outros seres humanos que nos tornamos humanos, assim, é como se fossem dois nascimentos, o biológico e o social! Com sua concepção social sobre a deficiência, afirma que se há alguma forma de compensação da deficiência, ela se dá com estratégias criadas socialmente.

> *-Ela chegava e batia em todo mundo.... Não podia deixar a Y ir ao banheiro. Com quem ela cruzasse no caminho, ela ia batendo. Até na alimentação. Ela enfiava folhas inteiras de alface na boca pra poder pegar mais...*
> *[...]*
> *-Enfim, mas aí, eu como professora... porque dá vontade de abraçar e levar pra casa, porque a mãe.... então eu tinha que trabalhar meu psicológico. Então eu acho que a escola fez um trabalho espetacular com ela, de março para cá. Ela é outra menina* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019).

Essa é a dura concretude! Esse caso nos inspira a pensar sempre na perspectiva da emancipação humana, de criarmos locais propícios, microcosmos para os processos de transformação. Ainda que imersos numa cotidianidade opressora,

eivada de barreiras, podemos de antemão afirmar que tais mudanças, mesmo que ainda no campo da emancipação política, caminham para a emancipação humana, atuam na perspectiva de mudanças que sejam mais profundas.

O caso do aluno U, também mobiliza bastante as ações. Ele tem paralisia cerebral, e, devido à contração muscular continuada, tem perdido o movimento das mãos, também a mobilidade das pernas: *"[...] e não posso encaixar um lápis na mão dele, porque a família proíbe a escola de tocar nele!"* O primeiro impacto é a deficiência, pois não se pode negar que ela é uma determinação essencial que impacta as ações pedagógicas. Quase sempre as significações que temos sobre uma pessoa que tenha alguma deficiência são determinadas pelas incapacidades. Mas a deficiência não é a única determinação. O relato deste caso se inicia com estas características, depois, outras importantes se somam:

> *[...] a família bloqueia as coisas que a escola oferece. Ele precisa passar no dentista e a família não autorizou! [...] Acho que é medo da exposição, sei lá! A escola vai descobrir que ela não cuida do filho... Mas tem que tomar uma atitude!*
> *[...] Quando chamei a mãe, ela só falava da doença dela, da doença dela e da doença dela.... Daí falei, espera aí, vamos falar do U! A gente tem que incluir a família também, eu sei... A mãe tem uma doença degenerativa, perdeu vários movimentos do corpo.... Fala da dificuldade pra ela que é cuidar do filho....* (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019)

Este aluno, que também envolveu outra luta do coletivo da escola, principalmente as professoras deste grupo e a professora da sala de recursos, quando todas as crianças participavam de uma festa na escola com um pula-pula gigante, menos ele: "*[...] o que que a gente vai fazer para ele participar, pelo amor de Deus! Vamos pedir para o irmão dele vir [...]*". Um comprometimento motor como é o deste menino, é como estar num casulo, compreender e ver o mundo, mas sem participar! A deficiência deste aluno e o compartilhamento de sua história fez o grupo se interessar mais por essa deficiência. Tinham muitas dúvidas e fizemos por isso dois encontros com esta temática. Todas estudaram textos, buscaram mais informações e trouxeram mais perguntas e eu organizei uma aula com slides e debates com os textos lidos. Foi ficando mais claro o entendimento de que para uma pessoa com uma deficiência física tão comprometedora quanto a dele, é muito complicado fazer certos movimentos devido à força das contrações musculares, por exemplo. Também pode ser um risco retirar a pessoa de sua cadeira de rodas, que em alguns casos é quase

uma extensão do próprio corpo! *“[...] A orientação que recebemos é que não podemos mexer...”* Assim, quando alguém da família veio e possibilitou que o aluno participasse do brinquedo: *“[...] nesse dia do U, estava todo mundo chorando porque foi muito emocionante, o irmão estar com ele, ele feliz...”* (Pré-Indicadores - EOL2-20/07/2020).

Um outro caso relatado foi o da aluna A. O grupo lembrou que nesta mesma festinha essa aluna dançou funk, toda vez que tocava certa música, ela se soltava e ria muito. Durante as atividades remotas da pandemia, relataram uma atividade que a aluna A fez com uma das professoras:

> *-Tanto é, que mandei pra ela uma atividade de expressão corporal. A mãe foi conversando e falei “vou mandar algo que eu sei que ela gosta”. E realmente [...] ela super empolgada fez alguns gestos, mexeu a perninha, ficou bem bonitinho. [...] expressão corporal e som, o que ela ouvir no som do computador tem que tentar fazer algum gesto. Foi muito bonitinho!*
> *-Ela começou a ter expressão, sorrindo, movimentando as perninhas...*
> *-Ela não tinha expressão nenhuma.*
> *-Exatamente. Verdade.*
> *-Ela chorava e fazia os movimentos...*
> *-Nossa! É isso que a escola faz gente!!* (Pré-Indicadores - EOL2-20/07/2020)

O caso do aluno U, o caso da aluna A e mais os textos e discussões...

> *Eu percebi isso no texto que a gente leu... isso que a Prof.2 falou é o que fala aqui no texto. É você tentar entender o que acontece com essa criança, conversar com a família é primordial, e colocá-lo para socializar com os colegas... o uso do computador fala bastante aqui no texto. Para mim, tem sido esclarecedor; é como a Lu falou, que não é que a paralisia cerebral não funciona nada, é algo motor, eles entendem o que está acontecendo ao redor, eles têm criatividade, a gente pode desenvolver essa criatividade, claro que não esperando um retorno de crianças ditas normais... mas vocês veem, o caso da A, eu entrava em sala com ela e ficava desesperada, pois pensava “meu Deus, o que irei trabalhar com essa criança? Porque ela não me dá reação nenhuma de nada...” Aí a menina ia trocar ela, ela chorava, mordia a mão...* (Pré-Indicadores - EOL2-20/07/2020)

O movimento de reflexões críticas, de compreender a deficiência por outros ângulos, ampliar o conhecimento sobre a criança e suas mediações constitutivas, foram algumas das consequências que pude ver neste processo.

> *-[...] a L* (OUTRA ALUNA), *ela faz as atividades, participa, mas tem que ser firme.*

> *-Mas entra na questão do medo da gente, o medo de tocar, o medo de gritar, o medo de fazer alguma coisa que desencadeie uma crise, a gente tem medo...*
>
> *-A gente tem que ter esse olhar, unidos. O Mel, um pouco antes da pandemia... o Mel é síndrome de Down... e ele chegou me mostrando o pé, e tinha mostrado pra todos lá fora, na secretaria, estagiária, e todos falando "que bonito"... e ele falou pra mim "prou, prou..." e resolvi tirar o tênis dele e vi que estava com a unha inflamada.*
> *-Tadinho!*
> *-Que dó!*
> *-Aí cheguei na estagiária e falei assim: "liga pra mãe e pede pra ela trazer outro sapato [...]. Aí a mãe trouxe outro sapato, e ele conseguiu participar da aula e tudo...e a mãe disse que não tinha visto que a unha dele estava inflamada, ou seja, se nós não tivéssemos visto que a unha dele estava inflamada, ele ficaria com o pé doendo naquele tênis. Então, a gente vai descobrindo [...]* (Pré-Indicadores - EOL2-20/07/2020).

Esse processo muitas vezes é mais complicado. O caso do aluno X mostra que a deficiência pode não ser a centralidade...

> *Então, o aluno X, faltava muito por conta da doença da mãe, às vezes ele trocava o dia pela noite, então, chegava na escola, ele dormia... [...] foi muito difícil, porque a gente ficou meio sem saber como lidar, né? Ele ia, a gente tentava trabalhar, tinha uma cesta de frutas que eu tinha feito para tentar trabalhar com ele, conversava com a professora da sala de recursos, até com as meninas da cozinha, para ver o que a gente poderia oferecer, para fazer essa ligação, sabe? Mas não teve...* (Pré-Indicadores - EOL2-20/07/2020)

O aluno Rael foi um caso que mostrou a interação do grupo e a circulação de informações sobre o aluno. Anteriormente, em um encontro presencial o grupo comentou sobre este aluno, de passagem, dizendo sobre uma possível deficiência intelectual, mas principalmente relatando sobre sua indisciplina. Eis que uma das professoras nos conta sobre uma sala que pegou de uma professora que se aposentou. Disse que teve que aprender um pouco sobre distúrbio do processamento auditivo, devido a um aluno, Rael.

> *-Lembrei dele. Nossa, gente, esse menino... "meu Deus do céu..." Ele tem deficiência intelectual também...*
> *-A gente não percebia...*
> *-Eu fui em uma excursão em que ele teve que ir do meu lado para não dar trabalho... teve que ir comigo no ônibus na ida e na volta...* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020)

E vão trocando as informações: *"[...] O Rael se socializa mal, é agressivo, ele é bem complicado, indisciplinado, tem a mãe com esquizofrenia que não tem muito controle sobre ele, muito complicado.*" Cada uma complementava com alguma informação ou experiência que tiveram com ele. Sabiam detalhes da família, que, devido à doença da mãe, a avó era quem ajudava a cuidar da criança, que o pai morava em casa, mas passava muito tempo fora devido ao trabalho, mas que o menino gostava demais dele. Informações ventiladas entre elas e advindas também da professora especialista da escola.

> *-[...] ele passou por várias investigações. Ele fez vários testes, no relatório, fala os tipos de teste que ele fez, a compreensão dele, para baixo, tudo abaixo do normal para idade dele, entendeu? [...] é bem complicado trabalhar com ele... e aí, eu fico imaginando...ele é indisciplinado, o que torna o meu problema maior, né?*
> *-Pode se tornar um problema maior... pré-silábico e indisciplinado...* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020)

Desde o início do Fundamental 1 na escola, Rael, que agora vai para o Fundamental 2, é conhecido pelo grupo todo. Seguiram trocando estratégias de aula, sugestões para que ele crie vínculos com a nova professora. Preocupam-se com esta nova fase do Fundamental 2, em que terá que criar vínculos com mais professoras...

> *-Ele se apropria desse vínculo, porque ele começa a entender a pessoa com quem ele se apegou. Talvez a minha dificuldade, não era nem uma questão afetiva, era uma questão que ele não me compreendia. E eu também não o compreendia. Mesmo porque, até então, eu não sabia. Para mim ele era só indisciplinado mesmo.*
> *-Pra mim, também. Eu via como um problema cognitivo, sim, mas também, mais relacionado à indisciplina, porque o menino não parava quieto... [...] era passar tipo um mosquito... e ele pedia desculpa... eu achava que esse menino estava querendo me provocar...* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020)

Saber que ele tem uma deficiência, agora laudada, vai trazendo diferentes dúvidas ao grupo, que vai focando cada vez mais no que ele tem. E o que ele é? *"[...] mas ele continua sendo a mesma pessoa, [...] o laudo pode ajudar [...] mas a situação dele na escola não mudou nada...*" Foi a provocação que fiz, para tensionar a discussão. Como discutimos anteriormente, ter o laudo pode trazer verbas, forçar adaptações e flexibilizações para o aluno, mas o conhecimento acumulado nestes anos sobre quem é o aluno, é a maior riqueza que o grupo tem! A todo tempo tem que ser lembrado ao grupo da importância do conhecimento desenvolvido em sua práxis.

Trazer o conhecimento que tem um laudo é com certeza uma informação a mais a ser agregada na experiência que já têm!

Os caminhos que foram sendo desenhados os encontros da pesquisa-trans-formação foram revelando muito da participação do grupo nos rumos da pesquisa e nos rumos da constituição do próprio grupo, como um coletivo interessado, democrático e participativo.

> *Lu, se a gente pegar esse caminho, vai ajudar muito a gente... até pra gente ter um embasamento mais teórico... a gente vê muito na prática [...] eu acho que é esse o momento que a gente deve aproveitar sim...* (Pré-Indicadores - INTRO-23/06/2020).

A afirmação de que "*não tem como você participar de uma formação assim e não rever os seus conceitos em sala de aula*" revela a unidade dialética teoria-prática em ação, movimento advindo da práxis científica que veio se desenvolvendo nos encontros.

> *A gente com toda essa caminhada, mas sempre aprende com as mais novas. Por isso que estou participando bastante do grupo também! Acho muito importante elas participarem e aprenderem porque eu já tô quase pendurando a chuteira [...]* (Pré-Indicadores - EOL7-14/09/2020)

Quando planejamos uma atividade, temos a capacidade teleológica de imaginar o caminho a seguir, temos experiências prévias que nos guiam, temos a práxis que vai se constituindo também como processo e norte. No caso desta pesquisa o que foi também nos balizando para tomarmos decisões corretas e agradáveis a todo o grupo foram os retornos que eram dados em diferentes e inusitados momentos. Foi o caso desta declaração dada por uma das participantes à técnica do CEFAI, coparticipante de um encontro:

> *Queria falar uma coisa, não sei se você percebeu, mas depois desse trabalho que a Luciana faz com a gente, no começo quando ela chegou foi nossa psicóloga, coitada (Risos)! A gente descontou tudo nela, e falamos, falamos, falamos, e agora, a gente já desenvolveu tanto com essas conversas! Porque a gente tinha muitas angústias, mas a gente foi conversando sobre caminhos... claro que a gente ainda tem muito o que aprender. Mas tem sido pra gente momentos ótimos, tanto que a gente quis continuar, mesmo com esse trabalho remoto, a gente quis dar continuidade. Porque essas conversas com a Lu, pra gente foram momentos muito importantes.* ***Talvez falte isso em outras escolas****. A gente recebeu na nossa escola a Lu e as outras meninas que também estavam fazendo pesquisa, e foi um presente*

> *pra nós, porque foi num momento que a gente precisava muito, muito mesmo, porque a gente que está em sala de aula sabe que não é fácil nosso dia a dia, a gente vai tentando aprender, mas não é fácil! E é isso, queria dar esse retorno pra Lu [...]* (Pré-Indicadores - EOL8-21/09/2020).

4.9- NÚCLEO 9: Perspectivas do processo de transformação social - "O nosso trabalho é dentro da escola, mas tem como a gente ir multiplicando!"

> *Mas eu acho que aqui a gente tem uma célula, uma coisa que a gente pode usar para aumentar. Para espalhar pela escola toda! Vamos pensar nisso!!! Não vamos parar nossos encontros!* (Pré-Indicadores - E9-28/11/2019)

Eu, com a intenção de dar continuidade nas formações, em um dos últimos encontros da fase presencial, contagiada com o clima de animação do grupo. A perspectiva da continuidade, da vontade crítica de aprender esteve presente em todos os momentos, instigando situações de desenvolvimento. Para esta pesquisa, que de forma crítica tem cunho participativo, democrático e colaborativo, estas situações sociais de desenvolvimento, lembrando Vigostski (2010), lembrando Veresov (2016), são o mote necessário para nossa perspectiva, sempre acesa, da emancipação humana. Ao longo do desenvolvimento desta tese deixamos clara nossa intenção com o tipo de pesquisa que fizemos: gestar novas possibilidades, nova forma de organização do grupo, auto-organização da formação docente em educação especial-inclusiva. Movimento da práxis que se aproveita de diferentes formas de colaboração, as formações da pesquisa cumprem importante mediação, interferindo e colaborando nos processos de transformação do grupo.

É no fazer do grupo que ele vai se constituindo, tomando forma. É neste caminho que está nossa maior aposta, nos meios que preparam todas e todos para a educação inclusiva que almejamos. A própria escola que queremos transformar é a ferramenta histórica que tem possibilidade de forjar esse processo de transformação.

Um alerta e máxima de Marx nos faz pensar em como este caminho vai se constituindo, porque, afinal, fazemos nossa história, mas quase nunca da forma que imaginamos, ou pelo menos não imediadamente. "*Sempre é uma transformação, talvez não a que nós queremos, mas sempre há, não a que desejamos, como a gente acha que deveria ser [...]"* (Pré-Indicadores - EOL9-28/09/2020). Ela se dá por meio de continuadas mediações em um processo de historicização, pois, só há

transformação quando as condições para ela já existirem; então, agora dialogando com Luxemburgo, vamos nos dedicar ao fazer necessário para a conquista destas condições!!

E como as condições para a transformação não acontecem do nada, e muito menos isoladamente, elas são fruto de um processo de historicização do fazer coletivo. Aí estão as perspectivas para os processos de transformação, tema que se desdobra neste núcleo de significação. Entretanto, não são todos que rumam para o mesmo lado, não são todos na escola que se interessam pela causa da inclusão escolar.

> *-[...] quando tem uma fala sobre a Y, todo mundo fica sensibilizado. Mas a gente tem que entender que o mundo não é assim! A maioria, não é assim! [...] Eu estou há 7 anos, aqui nesta escola. Eu não tenho problema pessoal com ninguém. Mas você olha às vezes uma fala... uma coisinha... você fala: Não pode ser! Eu, não estou pedindo que a pessoa faça tanto! Só que seja humana...*
> *-Eu acho que falta isso mesmo, o grupo... O grupo. Eles também têm esse olhar, mas eles estão tão sufocados, que eles ficam desanimados* (Pré-Indicadores - E9-28/11/2019).

Este grupo sempre mostrou uma vontade enorme de participar, interesse em aprender, curiosidade, necessidade de partilhar experiências, tanto que continuamos até o final do ano de 2020. À distância, mesmo cada uma em sua casa, com seus afazeres: "*tô em casa fazendo comida...*" (EOL9-28/09/2020). E a discussão não parava!

Queremos entender como esses processos de transformação acontecem neste grupo, mas nossa intenção é desbordar este limite, considerando a escola toda, mirando no movimento da sociedade, mirando na transformação social que almejamos. Então comecemos pelo nosso grupo!

> *-[...] fica mais difícil continuar, acho que a gente se reuniria dentro da escola [...].*
> *Eu acho difícil, a não ser que uma de nós se propusesse tomar a frente. Alguém precisa estar à frente para dar um puxão.*
> *-[...] tem que ter uma organização, porque as demandas da escola, do dia a dia acaba tirando o foco. Até nós mesmos em reunião, começamos estudar algo e por algum acontecido da escola, você acaba parando naquele momento, pra tentar solucionar aquele problema, apagar aquele fogo* (Pré-Indicadores - EOL9-28/09/2020).

Para este caminho, é importante enfatizar que a crítica está presente no grupo, que tem consciência de que processos de inclusão não se fazem isolados: *"[...] Mas a gente tem que tomar muito cuidado com o que fala: 'Ah! Eu estou fazendo a minha parte'*", e também não são apenas um discurso bonito... *"[...] Não adianta só dizer, olha que linda! A minha escola é ótima, é inclusiva, mas o que está sendo de verdade feito?"* (Pré-Indicadores - E9-28/11/2019).

Sim, e o que está sendo feito pode ser facilitado com a colaboração mútua, apoio nas horas certas, troca de experiências, o que é sempre comentado pelo grupo:

> *Quando a gente tá meio perdido, a gente tem um ao outro, e coloca lá "meu Deus, amiga" e a gente se ajuda bastante, apesar das nossas dificuldades, eu vejo que a gente consegue trabalhar bem e se ajudar...* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020)

Mas, se de grão em grão, cada um fazendo sua parte não temos o movimento necessário à superação, também há o perigo da ilusão de que o grupo é suficiente para dar suporte a todos os problemas, um sentimento até confortável de supervalorização da colaboração entre os pares. Isso pode firmar uma noção errada de que se ajudando tudo se resolve e embotar todas as outras possibilidades existentes nos canais regulares e nas redes de apoio ampliadas. Afinal não basta ser ingenuamente bom – panglossista – que tudo ao final dará certo! Há muito trabalho colaborativo investido para que haja superação das condições materiais que barram muitas das ações intentadas.

A estrutura da escola, a fragmentação imposta desde as disciplinas, até a divisão do trabalho, não é favorecedora de atitudes colaborativas. Dessa forma, dificultadores do trabalho coletivo colaborativo muita vez aparecem quando relatam casos da relação segregada entre o Ensino Fundamental 1 e o 2.

> *-[...] vejo no FUND 1 uma tendência maior a compartilhar, esses professores já têm isso em sua prática, compartilham ideias, sugestões, angústias... o FUND 2 já é um público mais fechado, uma equipe mais introspectiva...*
> *-[...] o especialista domina aquela área dele, ele tem muito a compartilhar, e muitas vezes ele fica ali no mundo dele, como se só existisse aquele mundo dele, e a gente perde muito, muito mesmo.*
> *-[...] percebemos nitidamente a separação, até uma discriminação com as professoras do FUND 1, como se nós fossemos limitadas ao ba,be,bi,bo,bu* (Pré-Indicadores - EOL2-20/07/2020).

Uma das lições que aprendi convivendo tanto tempo com este grupo é sobre capacidades de criação do novo e superação do *status quo*. Sobre essa capacidade

revolucionária ser tão efetiva quanto mais se conheça as condições e determinações da realidade que pretendemos transformar.

E porque as condições objetivas e subjetivas se movimentam e se constituem, esta capacidade de transformação tem se revelado na busca deste grupo por formação, indício importante de auto-organização da formação na perspectiva da transformação:

> -Acho que temos que continuar mesmo! É muito importante também porque a gente tem a oportunidade de escutar o ponto de vista do outro.
> -Na verdade, aqui na escola é sempre esse grupinho que conversa sobre os alunos especiais!
> -Mas tem outros professores que têm alunos com deficiência?
> -Sim, mas, não nos leve a mal, mas eles não têm o mesmo interesse...De repente não é tão importante quanto é pra mim, quanto é pra Prof. 2, Prof. 3... Eu vejo isso, tá? (Pré-Indicadores - E8-14/11/2019)

Em minha experiência de formação em muitas dezenas de escolas públicas pude observar que este quadro descrito acima não é incomum. Nossa missão como formadores na perspectiva da transformação é fazer com que os grupos menos envolvidos, de ação mais opaca, se empolguem ao nível dos grupos mais candentes, mais participativos, mais colaborativos, mais comprometidos visceralmente com os processos de inclusão escolar.

Assim, tem como ir multiplicando....

> -As palestras seriam ótimas, Lu.
> -Mas isso é uma parte. O principal... é o que a gente pode fazer para as outras pessoas...
> -Sensibilização!
> -Para a comunidade também, para que ela possa também ter esse conhecimento.
> -Numa reunião de pais, a gente fazer algo. Eu tenho umas dinâmicas que eu já fiz com pais em outras escolas, [...]. Aí, vocês me ajudam, não é? Daí, a gente faz. Mas assim: A gente pensar juntas sobre isso. Daí, seria assim, uma tarefa para as férias, para a gente ir pensando... (Pré-Indicadores - E9-28/11/2019)

5-A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: apreendendo as contradições no movimento da Pesquisa-Trans-Formação

Esta tese teve a intenção de compreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar junto a um grupo de professoras ao longo do movimento criado na Pesquisa-Trans-Formação. A compreensão e apreensão destes processos abarca uma cadeia de significações e determinações que enredamos ao longo dos capítulos. O chão que pisamos, a realidade que vivemos tem como forma social o ultraneoliberalismo. As relações que aí se estabelecem na produção de nossa história são de exploração por meio de expropriação e opressão, e acontecem no movimento da luta de classes. Entender a dimensão subjetiva da realidade da inclusão escolar passa pela compreensão ampla deste fenômeno e a realidade que o determina.

Daí ter sido essencial nesta tese o avivamento da abordagem marxista acerca da ontologia do ser social, o que nos permitiu nos aproximarmos da totalidade deste fenômeno. A perspectiva crítica, em especial a crítica marxista, agregou elementos importantes no esforço para a revelação das ideologias recorrentemente presentes no fenômeno da inclusão escolar. A presença insistente da crítica marxista nos conscientiza da sociedade em que vivemos, colaborando sobremaneira na apreensão das contradições imanentes às significações do grupo estudado. Estas significações do grupo, que foram sendo estudadas ao longo de praticamente um ano e meio de formações foram porta de entrada que nos inseriu no complexo espectro das contradições que coexistem no seio do fenômeno que estudamos.

Ainda que na perspectiva da intenção e do movimento da transformação, faço minhas as palavras de Lukács:

> O progressivo aprofundamento, ainda que contraditório, não linear, das obras de Marx, tornou-se a história do meu desenvolvimento intelectual e, portanto, tornou-se também a história de toda a minha vida na medida em que ela possa ter algum significado para a sociedade (LUKÁCS, 1933/2010, p.15).

Iniciamos este capítulo com o título que é o próprio questionamento que ensejou esta tese, e, no movimento da dialética do concreto, retornamos a ele, agora com elementos mais complexos para sua explicação, pois “[...] não temos como apreendê-lo sem tratá-lo como um *complexo*, um todo que é tecido junto. Isto requer uma inteligência especial: histórica, dialética, totalizante” (Nogueira, 2004, p.37).

A escola como instituição social é o local da contradição, onde a presença de alunos com deficiência ao mesmo tempo que incita resistências fundadas estruturalmente, cria possibilidades de transformação. A categoria emancipação humana entrou na cena para nos mostrar este caminho de luta política pela transformação social, nos alimentando ao longo de toda a pesquisa com a perspectiva fundada na emancipação humana, na liberdade humana. Mas para isso, a dicotomia plantada historicamente entre objetividade e subjetividade deve ser denunciada, possibilitando que a constituição social da realidade se revele em sua essência. Temos que considerar o caráter ideológico existente na realidade da inclusão escolar e a necessária desnaturalização deste.

A construção teórica-metodológica desta tese foi feita com este intuito: para compreender os processos de inclusão temos que desnaturalizá-los, daí a inclusão de falas das participantes em meio a todo texto ser uma necessidade dialógica e dialética de produção continuada de sínteses sobre esta realidade na presença inegociável da historicidade.

> Nós vos pedimos com insistência: nunca digam "isso é natural" diante dos acontecimentos de cada dia. Numa época em que reina a confusão, em que corre o sangue, em que se ordena a desordem, em que o arbítrio tem força de lei, em que a humanidade desumaniza (...) não digam nunca: isso é natural, a fim de que nada passe por imutável. Sob o familiar, descubram o insólito. Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável. Que tudo que seja dito ser habitual, cause inquietação. Na regra é preciso descobrir o abuso, e sempre que o abuso for encontrado, é preciso encontrar o remédio (BRECHT, 1996).

Foi imprescindível uma formação de base que crítica e colaborativamente abriu caminhos ao grupo na busca por mais determinações acerca da inclusão escolar. Por estes caminhos também andou esta pesquisa e seus objetivos.

Necessitamos de uma categoria teórico-metodológica que nos tire da ingenuidade/ideologia que estamos inevitavelmente mergulhados. Assim, os pressupostos e a lógica da Psicologia Sócio-histórica aliada ao Materialismo Histórico-dialético nos deram sustentação e a categoria Dimensão Subjetiva da Realidade (DSR) nos deu uma amplitude de abordagens para desnaturalizar, apreender e compreender o fenômeno estudado. A DSR é a categoria que desde o início nos fez analisar a realidade da pesquisa com a abordagem dos pares dialéticos, entendendo como necessária a ênfase à tensão histórica existente entre vários fenômenos. Estudar os fenômenos como unidades dialéticas nos trouxe a noção e necessidade

do enfrentamento desta realidade, nos mostrou a contradição, motor do movimento da totalidade no caminho revolucionário das transformações sociais. A DSR foi nos permitindo a construção de sínteses, que contribuíram para compreender o fenômeno dos processos de inclusão escolar inserida na totalidade da realidade.

Mais uma vez, correndo o risco necessário de ser repetitiva, enfatizo o fundamental entelhamento entre método, teoria, prática e técnicas de produção de informações e conhecimento, tudo consubstanciado na práxis das formações da Pesquisa-Trans-Formação, condição que possibilitou dar o salto qualitativo necessário para a compreensão da realidade. A DSR, nessa imbricação, entra como ferramenta e objetivo da pesquisa e, traz como frutos a perspectiva da transformação e da emancipação humana, a Dimensão Subjetiva da Realidade como devir!

E neste momento chegamos à saturação de determinações suficientes para a explicação que, ao mesmo tempo, é final e provisória. Final para as análises desta tese e provisória em relação ao estudo desta realidade, que obviamente não se encerra. Final e provisória, ela foi sendo explicitada e explicada em cada parte desta tese, num movimento de construção mesma da práxis. Este é o último movimento da análise, momento da síntese em que fazemos dialogar todos os núcleos, a análise internúcleos, possibilitando o retorno à realidade da qual partimos, agora concreto pensado. O diálogo internúcleos possibilita remontar a realidade que foi analisada em cada núcleo de significação, permitindo uma aproximação e melhor compreensão da dimensão subjetiva desta totalidade da realidade.

Este movimento é de abstrações e sínteses, continuadamente, sempre levando em consideração as determinações do real. A lição marxiana se mostra, mais do que nunca, parte associada deste processo de análise, porque:

> O concreto é concreto por ser uma síntese de muitas determinações, logo, uma unidade no múltiplo. Eis a razão por que aparece no pensamento como processo de síntese, como um resultado, e não como um ponto de partida, embora ele seja o ponto de partida efetivamente real [...] (MARX, 1857-1858-1859/2012, p.255).

A realidade é síntese de múltiplas e incessantes determinações, síntese do movimento passado, presente e futuro. Quando queremos nos aprofundar nestas sínteses para compreender uma realidade, intentamos apreender suas determinações essenciais. Nesta tese, desde seu início experienciamos quatro dimensões para nos encaminharmos à determinação essencial, momento essencial de sua construção.

Estas quatro partes foram engendradas para trazer à baila elementos importantes para a tessitura da DSR dos processos de inclusão escolar. Na Parte I, as coisas que devem ser ditas antes para deixar explícito o posicionamento e intencionalidade desta tese; o arcabouço teórico-metodológico, na Parte II, importante para incrementar a unidade dialética teoria-prática, sempre trazendo a cabeça para onde os pés pisam, trazendo a questão da deficiência para a discussão estrutural da qual ela faz parte; neste caminho, entender os meandros da Pesquisa-Trans-Formação, na Parte III, pois que estes foram os norteadores da produção de informações e conhecimentos, trazendo coerência aos pressupostos apresentados; e, foi este o rumo para a produção de sínteses mais elaboradas, junto ao procedimento dos Núcleos de Significação na Parte IV. A cada momento da pesquisa, a cada achado, uma síntese. Este foi o caminho da produção de informações e conhecimentos, em movimento, imbricados, sem perder a singularidade das partes – *ensemble* – provisoriamente final e sempre na perspectiva da transformação e da emancipação humana.

Partindo de um enriçamento de significações, a lente da dimensão subjetiva da realidade foi-nos permitindo perceber o quanto do modo de ser capitalista está entranhado em nossas ações.

O que a sociedade liberal burguesa chama de inclusão da pessoa com deficiência é uma pseudo inclusão, uma visão deformada da inclusão. Ao contrário do movimento inclusivo que legitimamente considere as diferenças, esta pseudo inclusão liberal reforça a sociedade de classes, sem, contudo, reconhecer a luta de classes a ela inerente, suas determinações, contradições, práxis. Assume de forma fetichista assistencialismos como se fossem movimentos inclusivos ou anticapacitistas; no entanto, apenas contribuem para a manutenção do *status quo*, do *modus operandi* da sociedade que sobrevive da riqueza gerada pela exploração do homem pelo homem. Reproduz valores que são dimensionados pela capacidade de gerar mais-valor ou criar condições para que o mais-valor seja gerado.

Quando trazemos as discussões sobre a deficiência e os processos de inclusão escolar para o debate marxista e materialista histórico-dialético, intencionalmente queremos explicitar a constituição estrutural da sociedade levando em consideração a deficiência. O núcleo 2 foi reservado para aprofundamento deste tema, mas em todos os outros núcleos é inegável a presença de situações ou discussões que envolvem a naturalização do fenômeno da inclusão do aluno com deficiência. São discussões que ainda têm que ser melhor e continuadamente desenvolvidas. O

desvelamento de situações que naturalizam as barreiras sociais ao desenvolvimento das pessoas com deficiência não é algo que se dá com denúncias. Quando mostramos a existência destas barreiras e desvelamos estas naturalizações será que podemos dizer que promovemos ressignificações? As significações equivocadas/mal-intencionadas acerca da deficiência e a participação de pessoas com deficiência na sociedade ainda permanecem enroscadas em muitos âmbitos de nossas atividades escolares, e requer, assim, um investimento formativo continuado.

> *[...] Tem uma coisa que me chamou a atenção, mas isso cabe a outras deficiências também... parte do texto (ESTUDADO NA FORMAÇÃO) diz que tem escolas que se recusam a atender o aluno surdo...alegando que ele tem que ir para uma escola especializada, que tenha Libras...isso cabe até para outras deficiências, só que a legislação não permite isso... e é muito triste para as famílias terem que recorrer à justiça para conseguir esse direito... por outro lado, a gente consegue entender os colegas, que muitas vezes não conseguem lidar com esse tipo de deficiente, a gente vai ter que buscar, a gente vai ter que aprender... conforme falamos das Libras; eu me sinto deficiente nisso, preciso aprender Libras... se recebo um aluno surdo na escola, como irei me comunicar com ele? E é uma língua oficial... uma língua oficial nossa [...]* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020).

O grupo expressa na fala uma contradição que ao buscarmos as mediações que a constitui, chegamos na contradição social, sua gênese. As contradições nos apontam o movimento de constituição do fenômeno, por este caminho apreendemos as mediações constitutivas desta fala. Esta pode ser uma das falas, dentre outras, que possui a aparência de ser compreensiva, ponderada. No entanto, temos que buscar a contradição concreta que gestou esta objetivação. Ela impulsiona muitas reflexões desde a crítica à existência de uma “ponderação” imposta na sociedade, que deve se mostrar “politicamente correta”, do tipo, “somos todos a favor da inclusão!”, até, por exemplo, a culpabilização de si mesma por não conseguir ter tempo de fazer um curso de Libras. Na nossa sociedade concreta, com as características que tem, as mediações que a constituem revelam e configuram contradições sociais. Uma sociedade que fala em inclusão, mas não disponibiliza o ensino de Libras, não dá boas condições de trabalho, ratifica processos excludentes... e continua falando de inclusão!! Na verdade, temos que entender que falamos aqui de uma sociedade que não tem dado conta de responder às promessas que faz. E a culpa recai em quem?

"*[...] a gente acaba naquela que cabe ao professor ir atrás de conhecer, de buscar, de trocar experiência com o colega [...]"* (EOL6-31/08/2020).

A configuração da formação docente no Brasil ainda se mostra deficitária na área da Educação Especial-Inclusiva, e a sensação de despreparo do professor para atuar junto a alunos com deficiência é a sensação que estruturalmente e conjunturalmente vai sendo fabricada no discurso docente. Será que se os estudos de Vigotski desde o início do século XX vigorassem na Educação, teríamos as significações que temos hoje acerca da inclusão escolar? Talvez um pouco melhor, talvez menos contaminados ideologicamente. Não podemos desconsiderar que as forças contrárias do capital ainda existiriam nesta hipótese. Por isso temos que lutar a nossa luta, compreender nossa realidade para ter mais estratégias de luta.

Poderia elencar como elementos que compõem a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar a falha na formação nesta área, a falta de tempo para dar continuidade na formação, falta de reflexão sobre a prática, salas lotadas, políticas públicas que não se efetivam, falta de estagiários/apoios, falta de acessibilidade. Todos são fatores que compõem a superfície desta dimensão, advindas das significações objetivadas nos encontros.

Nos núcleos 3 e 4 nos esforçamos na análise acerca da formação docente e do apoio em sala de aula ao docente que tenha alunos com deficiência, principais queixas e historicamente recorrentes. O fato de terem uma jornada para a formação, a JEIF, ao mesmo tempo que mostra uma intenção de qualificação por parte do poder público, mostra também suas contradições. É como dar com uma mão e tirar com a outra... Ter essa jornada, mas não a priorizar como espaço efetivo de formação e busca de melhoria é banalizar essa conquista!

> E se a gente começa a espalhar isso, que na JEIF, no HTPC a gente não tem tempo pra nada.... daí a notícia se espalha e vira verdade, dá pano pra manga, desculpa pra continuar dizendo que não temos tempo pra nada! E aí eles lá vão dizer, ah! Então tem que tirar esse horário! Então a gente tem que entender que esse horário é uma conquista e a gente tem que usar! (Pré-Indicadores - E6-31/10/2019)

Processos de inclusão referem-se a fatores multideterminados, e isso quer dizer que avanços coexistem com retrocessos a todo tempo. Um dos exemplos disso é a formação docente, que, entendemos ser o nó górdio destes processos. Nos casos de alunos com deficiência da escola, explicitados no núcleo 8, um fato marcante foi o

conhecimento profundo que o grupo tem sobre cada um e também a troca de informações que acontece entre elas. Claro que a existência das formações desta pesquisa foi um facilitador para esta comunicação. Pude constatar em muitas reuniões que as informações e novidades foram ali trocadas, principalmente no período da pandemia.

Nos encontros que aconteceram durante a pandemia, principalmente discutidos no núcleo 9, o descortinamento da precarização que já vinha sendo denunciada pelo grupo se acirrou e ficou patente. Em encontros iniciais quando falavam sobre diminuição de funcionários da limpeza, jardinagem, falta de professores etc., a atitude do grupo já se mostrava militante pelos direitos dos professores e pela melhoria das condições de ensino na escola. Com a pandemia, principalmente nos momentos mais recentes (início de 2021) o grupo se mostrou resistente frente às atitudes degradantes do governo em insistir na abertura das escolas sem vacina, reagindo fortemente contra atitudes necropolíticas pelas quais estamos passando. *[...] O governo não olha pro pobre, o governo é neoliberal e tem que ficar massacrando o pobre, mas a gente tá falando que não é bem assim, a gente tá brigando [...]* (EOL1-06/07/2020). Quando estas mediações ficam evidentes, acabam indicando a grande contradição aparência–essência: o que dizem na mídia e o que fazem; a defesa da educação das crianças; a inclusão dos alunos com deficiência etc. Ao longo das formações (Apêndice A) podemos perceber um processo de transformação no nível das críticas que passam a apreender outros aspectos da realidade, mais totalizantes, críticas mais consubstanciadas conjuntural e estruturalmente.

Todo o delineamento da pesquisa, a condução das conversas nas formações, os temas escolhidos sempre tiveram como mote central a inclusão de alunos com deficiência. Os desdobramentos desta pesquisa apontam para a questão estrutural e estruturante que ocupa esta questão. Entretanto, falar sobre processos de inclusão não é uma questão apenas de conhecer cada deficiência, e isso vai ficando claro para o grupo no afloramento de várias condições que foram se mostrando interdependentes nestes processos. Inclusive sobre o papel do Estado como poder público que provê parcamente com o mínimo, que se exime, que é omisso.... *[...] nós estamos vivendo um retrocesso do mínimo. O que a gente tem, é o mínimo [...]* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

A saúde mental docente no início foi atrelada à questão da presença de alunos com deficiência nas salas já lotadas, ao aumento da demanda, à falta de apoio, falta

de formação e todas as reclamações clássicas acerca desta questão. No decorrer dos encontros essa forma de encarar a inclusão escolar foi se transformando. Quando fizemos exercícios de confrontar as próprias falas e pensar coletivamente em diferentes estratégias, quando trouxemos pessoas de fora a pedido do grupo para trazerem esclarecimentos sobre diferentes assuntos relacionados à inclusão e políticas, quando o grupo participou criticamente da escrita de um capítulo da tese: foram momentos em que pudemos abordar sobre as formas de se fazer a inclusão escolar acontecer por outros ângulos. Com a pandemia o foco se altera mais ainda! A saúde docente se mostra totalmente atrelada a condições precarizadas que foram se descortinando mais e mais...

As estratégias criadas nesta pesquisa para as formações se mostraram essenciais para que pudéssemos dar o salto qualitativo necessário à apreensão da Dimensão Subjetiva da Realidade estudada! Fomos para além das significações; fomos da singularidade para a particularidade. A base na radicalidade marxiana enseja a formas de se realizar pesquisa que compreendam a constituição social da realidade. A compreensão social da ontologia do ser nos conduz à centralidade do desvelamento das particularidades, das mediações que constituem o fenômeno. As articulações de significações entrelaçadas existentes na escola estudada e expressas nas falas do grupo compõem e explicam a DS daquela realidade específica.

> São construções individuais e coletivas que resultam em determinados produtos, na objetividade, reconhecidos como de natureza subjetiva (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 49).

Importante destacar, que a compreensão da realidade extrapola estes limites locais e, tais entrelaçamentos de significações nos possibilitam conhecer a realidade em sua totalidade. Estudamos o sujeito histórico ou um fenômeno histórico produzido por sujeitos históricos e a pergunta para adentrarmos na DSR é “o que é o ser social? Quais suas determinações essenciais?” (TONET, 2018, p. 74), e, essa pergunta é a chave para adentrarmos na apreensão da dimensão subjetiva desta realidade e compreendermos os laços, os nexos causais das determinações que a constituem. Entendendo a realidade como fruto do trabalho humano, é na sua produção e reprodução, ou seja, na práxis, que vamos estudá-la.

A práxis, síntese entre objetividade-subjetividade, síntese entre teoria-prática, foi o caminho dialético que propiciou à esta pesquisa aproximar-se do conhecimento da DSR.

> A partir da dialética subjetividade-objetividade pode-se falar em dimensão subjetiva da realidade, na medida em que se entende que a subjetividade é individual, mas constituída socialmente, a partir de um processo objetivo, com conteúdo histórico (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 142).

A pesquisa, notadamente pela sua continuidade, ampliou na práxis as possibilidades de conhecimento da realidade. Se, por exemplo, ficássemos apenas nos primeiros encontros, teríamos capacidade de responder a alguns objetivos desta tese, teríamos uma parca noção da essência do fenômeno. Uma aparência, que não deixa de ter sua importância, mas não nos possibilitaria apreender os processos de constituição da dimensão subjetiva daquela realidade.

> Conhecer não é refletir a imediaticidade do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade [...]. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano (TONET, 2018, p. 103).

O movimento continuado proposto pela Pesquisa-Trans-Formação agregou à formação do grupo uma perspectiva crítica de transformação. Perspectiva intencional, especialmente engendrada com base nos objetivos desta pesquisa, mas com um interesse muito maior explicitamente declarado, o de criar condições para transformações mais profundas naquela realidade, calcadas na perspectiva da emancipação humana. Todo o grupo, incluindo a mim, comunga da opinião de que essa perspectiva passa por uma escola que se proponha a ser inclusiva. Se a realidade é processo, é dinâmica, temos que intencionalmente e tensionadamente nos colocar neste processo de busca por transformações.

> *Então, se a pessoa não tiver um pensamento crítico, consciente, um pensamento inclusivo, de educação para todos, é essa sociedade (CONSERVADORA) que vai ganhando força. Eu acho que é esse o projeto deles* (Pré-Indicadores - EOL1-06/07/2020).

A DSR tem sua base concreta, que se objetiva na realidade pela atuação das pessoas que compartilham desta realidade. No caminho da Pesquisa-Trans-Formação o grupo compartilhou significações, ressignificou sua práxis.

> *[...] porque todas nós temos algo para acrescentar uma à outra. E quando a gente fala das nossas experiências, parece que as coisas vão ficando mais claras e parece que a prática vai ficando mais fácil [...]. Quando você só lê, só ouve, você não fala, não conversa, não*

> *debate, quando cai na prática fica mais difícil* (Pré-Indicadores - EOL9-28/09/2020).

O horizonte da transformação determinou a forma mesma de conduzir o grupo. A intenção de constituir microcosmos de transformação é, na sua essência, parte do caminho para construção das condições que precedem a transformação. Essa sempre foi desde o início a intencionalidade desta pesquisa!

> *Sempre é uma transformação, talvez não a que nós queremos, mas sempre há, não a que desejamos, como a gente acha que deveria ser, mas a gente também se transforma [...].*
>
> *[...] às vezes essa transformação não é como a gente imaginou, a gente também depende de outras influências, né? A gente também depende de ambiente, depende de materiais, que às vezes estão fora do nosso alcance. Mas uma transformação, sempre há* (Pré-Indicadores, EOL9-28/09/2020).

A prática desta pesquisa se expressa na unidade dialética teoria-prática constituída na materialidade escolar. Neste sentido, a dialética pesquisar-formar-transformar teve uma intencionalidade específica tendo por base a perspectiva da emancipação humana. Desde o início dos encontros conversamos sobre possibilidades de continuidade das formações, do estabelecimento de um projeto permanente de organização da formação na escola e para a escola e toda a comunidade escolar. E isso se concretizou.

> *Sensibilização!*
> *Para a comunidade também, para que ela possa também, ter esse conhecimento* (Pré-indicadores, E9-28/11/2019).

Trazer à tona continuadamente nossa situação sedimentada num modo de produção e reprodução capitalista de nossas vidas, um capitalismo periférico, que, mais do que o central, prioriza segregações, inferiorizações, subalternizações e formas mil de marginalizações para a manutenção da desigualdade: este foi o pano de fundo do cenário das formações. Falar sobre diferentes deficiências, sobre formas de atuação docente frente a tantas diferenças, necessita de pressupostos teórico-metodológicos que possibilitem não usar a própria deficiência como impedimento, que possibilitem transcender as barreiras do *status quo* posto e imposto a nós como inevitável.

> *Mas podemos criar nossa própria teoria, será que não?* (Pré-indicadores, E10-05/12/2019)

A partir desta concepção se constituiu a necessidade de continuidade das formações para o amadurecimento da auto-organização dos professores e professoras no processo de autoformação. A perspectiva da emancipação deve estar sempre no caminho trilhado, expressando a vontade política e consciente de fazer transformações.

> *Por que este descaso com a educação? Não é interessante ter um povo inteligente? Porque, na minha época de escola, eu tinha um professor de História que dizia que não era interessante ter um povo pensante....* (Pré-indicadores, E10-05/12/2019)

Esta fala contém e revela uma importante contradição social: educação para todos, o que não nos é possível, pois não é desejado pelo mundo ultraneoliberal.

Para falarmos em microcosmos de transformação se faz importante a noção sobre totalidade, para nos tirar do pragmatismo e da ideia de que cada um fazendo sua parte tudo se consegue. Afinal:

> Qualquer ação que pretenda transformar o mundo em sua totalidade e não apenas alguma parte dele pressupõe que este mundo seja, de fato, uma totalidade, ou seja, um conjunto de partes essencialmente articuladas entre si [...]. Não faria sentido pleitear uma mudança integral do mundo se ele fosse apenas um amontoado de partes aleatoriamente conectadas (TONET, 2018, p. 68).

O descaso do Estado, como já abordamos, é muito presente nas falas, como um fator a empurrar para uma atitude. O Estado não tem:

> [...] produzido alterações substanciais no sentido de buscar a transformação social. O que se percebe são apenas reformas que desencadearam um avanço qualitativo no processo, sem maiores implicações referentes à estrutura organizacional hierárquica, ou seja, sem colocar em risco a “espinha dorsal” do Estado (KASSICK, 1993, p.201).

Elas sentem-se “largadas”, expressão usada nos encontros durante a pandemia. As contradições nos movimentam, afinal!

> *[...] o Estado acaba falhando muito nisso, principalmente o sistema público. Não tem profissional o suficiente, a demanda é muito grande... você não tem certeza que se aparecer um surdo, você terá um intérprete na sala de aula... deixa a gente insegura também, ao mesmo*

> *tempo, não podemos negar trabalhar com esse aluno... e como faz?* (Pré-Indicadores - EOL6-31/08/2020)

A utilização de várias técnicas de formação participativa teve o objetivo de produzir informação e conhecimento científico relevante e promover debates para melhorar a situação da inclusão escolar dos estudantes com deficiência. No entanto, toda a ação foi realizada na perspectiva crítica da mudança, da transformação significativa, tendo como horizonte a ética do humano, ou seja, nos encontros de formação não se limitou a discutir a cotidianidade escolar, ou questões técnicas da pedagogia ou da didática, ou ainda alternativas educacionais para os diferentes estudantes com deficiência etc. Não. Foi muito além. Buscou que cada participante se posicionasse diante da realidade da escola, dos estudantes em geral, dos estudantes com deficiência, mas também se posicionasse diante da situação do Brasil e do mundo, dos responsáveis estruturais e circunstanciais pela situação em que nos encontramos. E mais: a todo encontro as participantes eram instigadas a se manifestar sobre o que precisaríamos fazer para melhorar de maneira significativa todo este estado de coisas – de soluções pontuais locais ao fortalecimento da categoria para aumentar o poder de reivindicação. Com relação a este último ponto, a formação política e pedagógica permanente foi sempre lembrada, bem como a tentativa, o esforço, de trazer toda a escola para a discussão e, em seguida, toda a comunidade. Todas são ações dentro dos limites da emancipação política? Com certeza sim, mas, contudo, trazem consigo a perspectiva da transformação quando trabalham fortalecendo, em diversos níveis e instâncias, diversos segmentos oprimidos e explorados da sociedade, notadamente seus alunos e alunas e a eles próprios.

Nossa luta é constante por uma nova sociedade, uma nova formação:

> Não é possível prever os detalhes da futura sociedade, o que seria utopismo, mas podemos delinear, em linhas gerais, partindo das teorias revolucionárias e das experiências históricas, as características fundamentais da nova sociedade (VIANA, 2008, p. 11-12).

Faz-se muito necessário este acompanhamento neste momento para que possamos refletir sobre a realidade que será nossa educação e especificamente qual será o futuro da nossa Educação Especial-Inclusiva diante deste tacanho universo de possibilidades que vislumbramos hoje, massacrados que estamos por despautérios

governamentais e pelo agravamento da pandemia. Outras determinações, diferentes e talvez nunca experienciadas vão fazer parte desta nova Dimensão Subjetiva da Realidade. Um “novo normal”, diz a mídia sobre a realidade que experimentaremos. Sim, novas formas de ser e estar no mundo, mas não podemos naturalizar e aceitar o que nos impõem e ainda imporão em nome deste “novo normal”, que pode ir desde o que a mídia desenha, até a barbárie! Não sabemos. O que sabemos é que novas práticas farão parte da nossa curva normal da educação. Assim, é nossa tarefa a partir de agora pensar e repensar tudo que já caminhamos, tantas faltas e falhas, sabedores de que sempre aparecerão novos complicadores, novas contradições, uma realidade diferente. Nessa medida, como será nossa luta? A partir de agora será muito importante este exercício de abstração, mas sempre com os pés na concretude. Temos aprendido muito historicamente com as dificuldades inerentes à prática educativa, às práticas inclusivas. Se temos uma certeza é que nesse campo nunca tivemos tempo para esmorecer; ao contrário, com base nos processos que se desdobram, temos que cada vez mais nos firmar neste ativismo por uma educação na perspectiva inclusiva.

Penso que a atuação colaborativa deste grupo e de tantos outros seja um fator que pode trazer formas de enfrentamento importantes e fortificantes. Temos um compromisso com a Dimensão Subjetiva da Realidade dos processos de inclusão escolar que está se constituindo, um compromisso ético e que deve ser consubstanciado com plena consciência de seu importante papel. A constituição intencional desta dimensão subjetiva da realidade é nosso devir.

6- SÍNTESES INCONCLUSAS: rastros para os trilheiros

O caminho entre o possível e a utopia
é o espaço no qual os cidadãos do mundo
podem e devem agir
Pierre Leroy

Uma das contribuições importantes que esta pesquisa nos deu foi a confirmação inexorável de que o planejamento inicial de uma pesquisa não é uma betoneira desgovernada descendo ladeira abaixo. Ao contrário, é uma "carta de intenções" subsidiada por um arcabouço teórico-metodológico. Logo nos primeiros instantes da pesquisa a incompletude deste planejamento foi revelada. O confronto com a realidade determinou que muitas questões essenciais ao processo de formação docente e da própria pesquisa fossem reformuladas.

Esta tese teve em seu desenvolvimento muitas conclusões, teve também muitos inícios e reinícios. Não há como terminar uma tese de doutorado se entendemos que tudo que estudamos está em movimento, não há como virar as costas e dizer que está finalizado. Assim, não é uma tese, é sempre uma síntese, porque não se encerra aqui, porque deixa lacunas, porque deixa pontas a aparar, porque deixa como herança a imaginação revolucionária.

> Que imaginação é essa? Não se trata de delírios, fantasias, desejos individualistas ou totalitários e sim da imaginação criativa impulsionada pelos sentimentos humanistas e que geram um compromisso com a humanidade ao lado da libertação da criatividade e capacidade de desafiar o que tem que ser desafiado, defender o que tem que ser defendido, pois a sua motivação é o fogo que queima o que tem que ser queimado e a água que mata a sede daqueles que estão sedentos por justiça! É a imaginação revolucionária, fundada nos sentimentos mais profundos dos seres humanos, que é a energia que deve fazer funcionar a razão dialética! Não basta ler Hegel e Marx! É preciso ter imaginação revolucionária! Se sua imaginação é passadista ou presentista, não compreenderá a razão dialética! [...] A razão dialética só existe tendo por fundamento a imaginação revolucionária e esta só pode ser concreta, real, ativa, eficaz, a partir da razão dialética (LEROY, 2021, p. 10-11).

Estes escritos acabaram por ficar extensos, mas, "em dia tão grande, não pode o sermão ser breve" (VIEIRA, 1655, n.p.). Culpada disso foi a realidade, ela sim foi a fonte de tantas determinações que compuseram esta síntese. E também as

categorias, que teórico-metodologicamente forjaram sendas sedutoras, às quais não me furtei procurar conhecer!

O caminho desta pesquisa foi muito rico e muito bem protagonizado pelas professoras participantes do grupo pesquisado, que em seus relatos, em sua curiosidade continuada e empolgação diante das formações, foram presenteando esta construção de conhecimento com suas significações, portas para a compreensão da dimensão subjetiva da realidade dos processos de inclusão escolar. Pudemos, ao longo da Pesquisa-Trans-Formação, entender juntas a revolução que há no ato de formar-se neste coletivo e com objetivos e perspectivas compartilhados. Pudemos superar com muito entusiasmo as formas de se apreender e compreender um tema tão fulcral para a escola, que é a inclusão de alunos com deficiência.

Foi esse entusiasmo que levou essa pesquisa a ser transgressora de alguns limites. Transgredimos nas diferentes formas de produzir informação, com técnicas variegadas que contribuíram neste intento; transgredimos na forma de exposição de nossos achados. Diante do que somos e nos tornamos produzimos muito conhecimento coletivo; nos transtornamos e nos transformamos, efeitos colaterais dialéticos.

Busquei a gênese da dialética exclusão-inclusão, do significado histórico da deficiência, das mediações que constituem a pessoa com deficiência, para entendermos o quão capacitista pode ser a formação docente. Estudamos coletivamente o Estado neoliberal para econômica e politicamente nos embrenharmos nos meandros da história da formação docente. Buscamos parcerias, coparticipantes das formações com diferentes experiências. Procurei aprofundar-me na compreensão do movimento autogestionário para nutrir nosso descontentamento com o que estava posto quanto à formação docente e buscar formas de autoformação. Na perspectiva da emancipação humana - sempre – a auto-organização da formação pode ser a nossa utopia dos sonhos possíveis. Sabemos que podemos fazer muito pouco sob a égide neoliberal, neste clima posto que nos retira a noção da constituição ontológica social e nos coloca numa posição individualista. Mas, dessa contradição são gestadas possibilidades. Aprendemos e reafirmamos: podemos nos auto-organizar, gerir criticamente nossa própria formação!

Esta pesquisa nos mostrou em seu processo que a consciência crítica – para si – foi se concretizando no ato mesmo das formações: persistentes, teimosas em se realizar. Esse processo de educação no próprio movimento da luta por educação

continuada docente foi terreno fértil para o ressurtir de microcosmos revolucionários, possíveis e necessários para a transformação que começa localmente e se expande socialmente.

Esta tese, como tudo na realidade, é simplesmente uma síntese de determinações. Foi desveladora de tantas outras determinações e deixa incompletudes, rastros para os trilheiros destas searas, justamente aqueles compromissados com um devir desafiador, transgressor de dogmatismos desumanizantes e desbordador dos limites da “imaginação revolucionária”.

Há todo um velho mundo ainda por destruir
e todo um novo mundo a construir. Mas nós
conseguiremos...
Rosa Luxemburgo

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia A. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/viewFile/79084/47919 > Acesso em 29/09/2020.

AGUIAR, Wanda. M. J.; ARANHA, Elvira M. G.; SOARES, Júlio R. **Núcleos de significação**: análise dialética das significações produzidas em grupo (No prelo, 2021).

AGUIAR. Wanda M.J; MACHADO Virgínia C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 33(2) I 261-270 I abril - junho 2016. Disponível em: < https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395354131008 > Acesso em 22/11/2020.

AGUIAR, Wanda M. J; SOARES, Júlio R.; MACHADO, Virgínia C. **Núcleos de significação**: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf> Acesso em: 31/05/18.

AGUIAR, Wanda. M. J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda M. J.; DAVIS, Claudia. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Volume 14, Número 2, p. 221-231, São Paulo, Julho/Dezembro de 2010.

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão** [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf > Acesso em 09/012021.

AGUIAR, Wanda M. J.; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo C.; SANCHEZ, Sandra Gagliardi. Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**. Uma leitura sócio-histórica. São Paulo, Cortez, 2009.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Sílvio L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG), Letramento, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa, Editorial Presença/Martins Fontes, 1971/1980.

AMARAL, Oswaldo M. E. **As transformações na organização interna do partido dos trabalhadores entre 1995 e 2009**. Tese de doutoramento apresentada na Unicamp. 2010.

ANGELUCCI, Carla B. Medicalização das diferenças funcionais – continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014. Disponível em: < https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2745/2521> Acesso em 20/05/2020.

ANPED. **Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Manifestação do Grupo de trabalho de Educação Especial (GT15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), acerca do Parecer CNE/CP N.11/2020, em sua versão pré homologação, que dispõe sobre as orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-gt-15-educacao-especial-sobre-parecer-do-cne-de-orientacoes-aulas-no-contexto-da> Acesso em 18/07/2020.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida M. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo, EDUC, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In:* **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, CLACSO, 2000.

BLANC, Aldir; BOSCO, João Bosco. O Bêbado e a Equilibrista [1979]. Disponível em: < https://www.cartacapital.com.br/opiniao/aldir-blanc-foi-o-sonho-de-um-povo-na-sua-propria-historia/>.Acesso em 06/08/2020.

BOCK, Ana. M. B.; AGUIAR, Wanda. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J; BOCK, A. M. B.(Orgs.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo, Cortez, 2016.

BOCK, Ana M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. *In*: GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Fundamentos Teóricos da Psicologia Sócio-Histórica**. São Paulo, Cortez, 2007.

BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FERREIRA, Marcos R. De Sílvia Lane ao "compromisso social". Mesa Redonda - Histórias, Teorias e Metodologias. **Anais do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO**. UERJ, Rio de Janeiro-RJ, 2007. Disponível em: < http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/mesa/1326_mesa_resumo.htm > Acesso em 06/09/02020.

BOCK, Ana M. B.; FERREIRA, Marcos R.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair. Sílvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". **Psicologia e Sociedade**. vol.19, no. Spe 2, Porto Alegre, 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000500018 > Acesso em 06/09/2020.

BOCK, Ana M. B. **Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo, EDUC, Cortez Editora, 1999.

BOFF, L. **Saber Cuidar**. Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1970.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo, Boitempo, 2012.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913 -1956**. São Paulo, Editora 34, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 01/10/2020. Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948 >. Acesso em 08/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº11/2020**, aprovado em 7/7/2020. Dispõe sobre orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em < https://t6b6g4f6.stackpathcdn.com/wp-content/uploads/2020/07/Parecer-CNE-CP-11_2020-Orientac%CC%A7o%CC%83es-Educacionais-para-Aulas-e-Atividades-Pedago%CC%81gicas-Pandemia-COVID19.pdf> Acesso em: 18/07/2020.

BRASIL. Lei 13146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10/07/18.

BRASIL, **A escola e suas transform(ações) a partir da educação especial na perspectiva inclusiva**. Relatório proposto pelo MEC. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). Campinas, Librum Editora, 2014. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/06/a-escola-e-suas-transformacoes.pdf> Acesso em: 22/07/18.

BRASIL. **Anais da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais** - LGBT -"Por um país livre da pobreza e da discriminação: Promovendo a Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais" Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Conselho Nacional LGBT, Brasília – DF, 2011.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação

em 07 de janeiro de 2008.Brasília, Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 27 /01/18.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>Acesso em 09 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências (Lei de cotas). **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1991. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm > Acesso em 11/03/2020.

BRINGEL, Breno; MALDONADO, E. Emiliano. Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016, p. 389-413. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21832 > Acesso em 26/09/2020.

BUENO, José Geraldo S. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.22, n.1, jan/jun. 2016. Disponível em: < https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22433 > Acesso em 07/08/2020.

BUENO, J.G.S. A produção discente do PEPG em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP) no campo dos processos de escolarização, desigualdades sociais e deficiência (2004/2009). *In*: BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Junqueira e Marin, Araraquara-SP, 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. *In*: **Pesquisa e educação especial [recurso eletrônico]: mapeando produções**. Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Sonia Lopes Victor (Orgs.). Dados eletrônicos. Vitória, EDUFES, 2012.

BUENO, José Geraldo S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas. BUENO, José Geraldo S., MENDES, Geovana M.L., SANTOS, Roseli A. Araraquara-SP, Junqueira e Marin; Brasília-DF, CAPES, 2008.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela F. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n.4, p.655-674, Out.-Dez., 2019. Disponível em: < https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1057567> Acesso em: 31/07/2020.

CALDART, Roseli S. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

CALHEIROS, David S.; MENDES, Enicéia G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. **Cadernos de Pesquisa**, vol.46 no.162 São Paulo Oct./Dec. 2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000401100> Acesso em: 23/07/2020.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado**: base e superestrutura, relações e mediações. São Paulo, Editora Cortez/ Autores Associados, 1984.

CARMO, Bruno C. M; FUMES, Neiza L. F; MERCADO, Elisângela L. O; MAGALHAES, Luciana O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial** | v. 32 | 2019 – Santa Maria. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial >. Acesso em: 05/11/2020.

CHAGAS, Eduardo F. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, Maio/Ago., 2013 Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/trans/v36n2/05.pdf > Acesso em 11/03/2021.

CHAGAS, EDUARDO F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 38, n.120, 2011.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradutora: Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em estudo**, vol.16, no.4 Maringá, Oct./Dec. 2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016 > Acesso em 310/10/2020.

CIHOSKI, Pâmela. ALVES, Adilson, F. A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals Borda: contribuições para repensar o desenvolvimento rural. **CAMPO-TERRITÓRIO**: revista de geografia agrária, v. 14, n. 34, p. 61-85, dez., 2019. Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/51309 > Acesso em 26/09/2020.

CISLAGHI, Juliana F. Do neoliberalismo de cooptação ao ultraneoliberalismo: respostas do capital à crise. **Esquerda online**, 2020. Disponível em: < https://esquerdaonline.com.br/2020/06/08/do-neoliberalismo-de-cooptacao-ao-ultraneoliberalismo-respostas-do-capital-a-crise/ > Acesso em 29/09/2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Ministério da Educação. Resolução cne/cp nº2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 01/12/2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Ministério da Educação. Resolução cne/cp nº2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 01/12/2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Ministério da Educação. Resolução cne/cp nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. > Acesso em 01/12/2020.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=pt&nrm=iso > Acesso em 15/05/2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Data da Digitalização: 2010. Data da Publicação Original: 2007. Disponível em: < http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017_o_que_c%C2%A9_deficic%C2%AAncia_-_dc%C2%A9bora_diniz.pdf > Acesso em: 25/07/2020.

DOUNIS, Alessandra B.; FUMES, Neiza de L. F. Formação continuada do docente para inclusão: as mediações produzidas pela consultoria colaborativa e a autoconfrontação. In: AGUIAR, Wanda M. J.; BOCK, Ana M. B. **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo, Cortez, 2016.

DOWBOR, Ladislau. Prefácio. *In:* CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura; relações e mediações. São Paulo, Cortez Editora/ Autores Associados, 1984.

DUTRA, GABRIELLA S.O. **Capacitismo e a experiência da mulher com deficiência**: uma reflexão sobre o Direito e a produção de saber. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 2020.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. Porto-Portugal, Edições Afrontamento, 1976.

EMICIDA; VASSÃO, Felipe; DJ Duh; BELCHIOR. AmarElo [2019]. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU > Acesso em 13/12/2020.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Trabalho Necessário**, ano 4, número 4, 2006. Disponível em: < https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603/4239 > Acesso em 07/08/2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** Rio de Janeiro, Editorial Vitória Ltda., 1884/1964.

ENGELS, Friedrich. **O Anti-During**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

EVANGELISTA, João E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo, Cortez, 1992/2002.

FELIX, Tatiane S. P.; VIOTTO FILHO, Irineu A. T. Processo de pesquisa intervenção formativa por meio do ensino das artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos na escola. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag**. Uberlândia, MG|v.3|n.2|p.1-20|maio./ago. 2019. Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51561> Acesso em 22/05/2020.

FERNANDES, Florestan. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009/2019.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor, *In*: CATANI, D.B.; MIRANDA, H.T.; MENEZES, L.C.; FISCHMANN, R. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985/1987.

FERRAZ, Ricardo. **Cartuns**. Retirados do livro: Visão e Revisão Conceito e Preconceito (Coletânea de cartuns/thumbnails/ 1981 - 2001) Disponível em: < https://www.cadetudo.com.br/ricardoferraz/cartuns.html > Acesso em: 30/01/2021.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.
Disponível em: < https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102 > Acesso em 03/01/2021.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. Disponível em: < http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/livros/a-escrita-de-si-michel-foucault > Acesso em 06/08/2020.

FRANCO, Paki V.; CERVERA, Júlia P. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Edição em português realizada com o apoio da REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina) para ser distribuída por Internet para o Brasil e países africanos de língua portuguesa, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, PAZ E TERRA, 1996/2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos. R. (Org.) **O Educador vida e morte**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. CEDAL/CEDETIM: Multinacionais e trabalhadores no Brasil. Editora Brasiliense, São Paulo, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo, Paz e Terra, 1965/1999.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & sociedade**. São Paulo, Editora Moraes, 1980/1986.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na Escola. Porto, Porto Editora, 2001.

FURTADO, Odair. **Trabalho e Dimensão Subjetiva da Realidade**. São Paulo, Cortez, 2011.

FURTADO, Odair; GONÇALVES, Maria da Graça M. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. *In*: **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. AGUIAR, Wanda M. J. Aguiar; BOCK, Ana M. Bahia (Orgs). São Paulo, Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez Editora, 1980/2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo, Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo, Editora Autores Associados e Editora Cortez, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**. São Paulo, Edições Loyola, 1975

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. São Paulo, **Fundação Carlos Chagas Cadernos de Pesquisa**, nº 119, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan S.A., 1988.

GOMES, Nilma L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, Ministério da Educação, 2005.

GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. *In*: AGUIAR, W. M. J; BOCK, A. M. B.(Orgs.). A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica. São Paulo, Cortez Editora, 2016.

GONÇALVES, Maria da Graça M.; BOCK, Ana M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. *In*: GONÇALVES, Maria da Graça M.; BOCK, Ana M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo, Cortez, 2009.

HENRIQUES, Luiz Sérgio N. Notas sobre a relação entre ciência e ontologia. *In*: **Temas de Ciências Humanas**. Vol. 4. NOGUEIRA, Marco A.; BRANDÃO, Gildo M.; CHASIN, J.; SODRÉ, Nelson W. (Orgs.). Livraria Editora Ciências Humanas, São Paulo, 1978.

HERNANDES, Elianeth D. K. **A importância da formação continuada para o professor**. UNIVESP TV, 1º de julho 2013. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=JN_wdjCOFxw > Acesso em 01/12/2020.

IANNI, Octavio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

IAROCHEVSKI, M.F.; GURGUENIDZE, G.S. Epílogo. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo, organizadores. Teresina, Piauí, Edufpi, 2016.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2016** – Notas Estatísticas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 06/06/18.

ISRAEL, Joachim. Observações sobre alguns problemas da teoria marxista das classes. *In* POULANTZAS, Nicos. **Teoria das classes sociais**. Porto – Portugal, PUBLICAÇÕES ESCORPIÃO, 1972/1976.

JANNUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro In: **Pesquisa e educação especial** [recurso eletrônico]: mapeando produções. JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R.; VITOR, Sonia L. (Orgs.). Dados eletrônicos. Vitória, EDUFES, 2012.

KAFKA, F. **O processo**. São Paulo, Hemus, 1969.

KAHHALE, Edna M. S. P., ROSA, Elisa Z. A construção de um saber crítico em psicologia. *In*: **A dimensão subjetiva da realidade**. BOCK, Ana M. B., AGUIAR, Wanda M. J. (Orgs.). São Paulo, Cortez, 2009.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica e dos costumes**. São Paulo, Discurso Editorial, 1785/2009.

KASSAR, Mônica de C. M. Educação especial no brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br > Acesso em 06/08/2020.

KASSAR, Mônica de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 07/08/2020.

KASSICK, Neiva B. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico**: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento. Dissertação de mestrado. Florianópolis, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

KORSH, K. Marxismo e Filosofia. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1923/2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LANE, Sílvia T. M. Entrevista concedida a Sawaia, B.B.; Guedes, M.C.; Ciampa, A.C.; Antunes, M.A. *In*: **PSI - Jornal de Psicologia**, CRP-SP, maio/jun, 2000. Disponível em: < http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Documentos/entrevistas.pdf >. Acesso em 06/09/2020.

LANE, Sílvia T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. *In*: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social** - o homem em movimento. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

LANE, Sílvia T. M. **O que é Psicologia Social**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

LEFEBVRE, Henri. Lógica Formal e Lógica Dialética. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **O marxismo**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1963.

LEÓNTIEV, Alexis N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

LEROY, Pierre. **Viva a Comuna de Paris!** Goiânia, Edições Enfrentamento, 2021.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

LESSA, Sérgio. **Serviço social e trabalho**: porque o serviço social não é trabalho. Maceió, Edufal, 2007.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo, Boitempo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf > Acesso em 18/09/2020.

LIMA, Lauro de O. **Mutações em Educação segundo Mcluhan**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes Limitada, 1980.

LOUREIRO, Isabel M. F. R. **Rosa Luxemburg**: os dilemas da ação revolucionária. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

LÖWY, Michael. **O pensamento de Rosa Luxemburgo**. Disponível em: < http://iela.ufsc.br/noticia/o-pensamento-de-rosa-luxemburgo > 2017. Acesso em: 27/07/2020.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo, Busca Vida, 1987.

LÖWY, Michael. **Método Dialético e Teoria Política**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

LUKÁCS, G. Meu caminho para Marx. **Verinotio** – revista on-line de educação e ciências humanas, n. 12, Ano VI, out./2010 – Publicação semestral – ISSN 1981-061X. Disponível em: < https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1933/mes/marx.pdf > Acesso em 06/032021.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo, Boitempo, 2010.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo, Martins Fontes, 1923/2003.

LUKÁCS, Georg. A autocrítica do marxismo. Entrevista concedida à Leandro Konder. In: **Temas de Ciências Humanas**. Vol. 4. NOGUEIRA, Marco A.; BRANDÃO, Gildo M.; CHASIN, J.; SODRÉ, Nelson W. (Orgs.). Livraria Editora Ciências Humanas, São Paulo, 1978.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas da atividade humana. *In*: **Temas de Ciências Humanas**. Vol. 4. NOGUEIRA, Marco A.; BRANDÃO, Gildo M.; CHASIN, J.; SODRÉ, Nelson W. (Orgs.). Livraria Editora Ciências Humanas, São Paulo, 1978.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo, Senzala, 1967.

LUXEMBURGO, Rosa. **A revolução russa**. Petrópolis, Vozes, 1991.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** Lisboa, Editorial Estampa, 1900/1970.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma, Revisionismo e Oportunismo**. Rio de Janeiro, LAEMMERT, 1899/1970.

MACHADO, Leila D. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**; 16 (1): 146-150; Número Especial 2004. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf > Acesso em 24/05/2020.

MAGALHÃES, Luciana O. R.; AGUIAR, Wanda M. J. **Pesquisa-trans-formação: uma perspectiva para a emancipação humana**. Capítulo de livro no prelo, 2021.

MAGALHÃES, Luciana O. R. **Construção de práticas inclusivas no ensino fundamental I**: a voz do professor. Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté. Taubaté-SP, 2016.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCoL. *In*: LIBERALI, Fernanda; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. São Paulo, Pontes, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In:* SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.) **Vygotsky**: Uma revisita no início do século XXI. São Paulo, Andross, 2009.

MAIA, Lucas; ATAÍDES, Marcos. Experiências de auto-organização nas lutas dos trabalhadores da Educação. *In:* **Nem partidos, nem sindicatos:** a reemergência das lutas autônomas no Brasil. MAIA, Lucas. Goiânia, Edições Redelp; GPDS-Grupo de Pesquisa Dialética e Sociedade, Universidade Federal de Goiás, 2016.

MANDEL, Ernest. O Estado na fase do capitalismo tardio. *In*: **Os Economistas**. São Paulo, Abril Cultural, 1982.

MANDEL, Ernest. O capitalismo tardio. São Paulo, Nova Cultural, 1982.

MANTOAN, Maria Teresa E. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 23-42, Jan.-Jun., 2015. Disponível em: < https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169> Acesso em 25/05/2020.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo, Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, 1993/1994.

MARTINS, Heloísa T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf > Acesso em 07/08/2020.

MARTINS, JOSÉ DE SOUZA. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo, Paulus, 2009.

MARX, Karl. **O dezoito de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, Boitempo, 1848-1852/ 2011

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Introdução. São Paulo, Editora Expressão Popular, 1844/2010.

MARX, Karl. Sobre a questão judaica (1844). *In*: NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2012.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo, Boitempo, 1844/2010.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo, Martin Claret, 1847/2008.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política, 1857/1858/1859. *In*: NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2012.

MARX, Karl. **Grundrisse**: para a crítica da economia política. Coleção Os Pensadores: Marx. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1857-1858-1859/1996.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo, Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital, volume I. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1867/2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, volume I, T.1. São Paulo, Abril Cultural, 1867/1983 (Coleção os Economistas).

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. São Paulo, Boitempo, 1871/2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**. São Paulo, Boitempo, 1844/2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Boitempo, 1845/2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1845/1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, Editora Expressão Popular, 1848/2008.

MARX, Karl; SWEEZY, Paul. **Para uma crítica de economia política**. São Paulo, Global Editora, 1979.

MASCARO, Alysson L. A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica. *In* NETTO, José P. (org.). **Curso livre Marx-Engels**: a criação destruidora. São Paulo, Boitempo Editorial, 2015.

MASCELLANI, Maria Nilde. Quem educa o educador. **Educação & Sociedade**, Revista quadrimestral de ciências da educação, Ano II, número 7, setembro de 1980.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 2001.

MELETTI, Sílvia M. F.; SILVA, Michelle M. P. O discurso das políticas de educação especial na revista Nova Escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 144 – 172, maio/ago. 2015. Disponível em: < https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238163120151 44 > Acesso em 16/02/2021.

MELETTI, Sílvia M. F.; BUENO, José Geraldo S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 367-383, Brasília, DF, maio/ago, 2011. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5699/4711> Acesso em: 30/09/16.

MELO, André; BRAGA, Lisandro; VIANA, Nildo. Trabalho e Mais-Violência: Do Desequilíbrio Psíquico às Doenças Psicossomáticas. **Crítica Desapiedada.** 11/fev./2021. Disponível em: < https://criticadesapiedada.com.br/2021/02/11/trabalho-e-mais-violencia-do-desequilibrio-psiquico-as-doencas-psicossomaticas/ > Acesso em 18/02/2021.

MELLO, Anahí G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.

Ciência & Saúde Coletiva, 21(10):3265-3276, 2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232016001003265&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 12/09/2020.

MELLO, Anahí G. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2014.

MELLO, Sylvia L.; PATTO, Maria Helena S. Psicologia da violência ou violência da psicologia? **Psicologia USP**, Mello & Patto, 2008, p. 594. 19(4) da SciELO (Scientific Electronic Library OnLine). Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41984 > Acesso em 11/12/2020.

MELLO, Thiago. **A vida verdadeira**. Disponível em: < https://www.portalsaofrancisco.com.br/obras-literarias/a-vida-verdadeira > Acesso em 12/06/2020.

MENDES, Enicéia G. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? *In*: **Pesquisa e educação especial [recurso eletrônico]: mapeando produções**. Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Sonia Lopes Victor (Orgs.). Dados eletrônicos. Vitória, EDUFES, 2012.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf > Acesso em 07/08/2020.

MENDES, E. G.; NUNES, L.R.O.; FERREIRA, J.R. Integração/Inclusão: O que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. *In*: Francisco de Paula Nunes Sobrinho (Org). **Inclusão Educacional: Pesquisas e Interfaces**. Rio de Janeiro, Livre Expressão. 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):621-626, 2012. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf > Acesso em 07/08/2020.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. *In:* ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas, Papirus, 2000.

MOREIRA, Daniela, Z.; RODRIGUES, Maria Beatriz. Saúde mental e trabalho docente. **Estud. psicol.** (Natal) vol.23 no.3 Natal jul./set. 2018. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em 10/02/2021.

NAVES, Márcio B. **Marxismo e Direito**: um estudo sobre Pachukanis. São Paulo, Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo; FONTES, Virgínia. **Uma biografia marxista de Marx**. Live. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=ZreLdC4hkLI > Acesso em 28/02/2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2012.

NEWTON, Huey. **Discurso sobre a libertação gay e feminina**. Fonte do texto em Inglês: Workers Word, Fonte do Texto em Português: Nova Cultura, Fonte do texto na Internet: marxism.org – discurso sobre a libertação gay e feminina, 15 de Agosto de 1970.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em Defesa da Política**. São Paulo, Ed.Senac São Paulo, 2004 (série Livre Pensar: 6).

NONO, Maevi A.; MIZUKAMI, Maria G. N. Casos de ensino como ferramenta de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, 2008. Disponível em: < http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/caso.jsp#:~:text=Os%20casos%20de%20ensino%20s%C3%A3o,ensino%20e%20com%20seus%20alunos. > Acesso em 18/11/2020.

NOVACH, George. **A lei do desenvolvimento desigual e combinado da sociedade**. São Paulo: Dag Gráfica e Editorial Ltda., 1988.

NÓVOA, Antonio. **Formação continuada**, vídeo 1. Plano de formação continuada territorial. Instituto Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=wx-deAxdegE >Acesso em 30/11/2020.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*. NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Portugal, Publicações Dom Quixote, 1995.

Ó, Jorge R.; AQUINO, Júlio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014. Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/15010> Acesso em 31/05/2020.

OLIVEIRA, Betty A. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio *in* **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, PAZ E TERRA, 1996/2000.

OMS Organização Mundial da Saúde - **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo, SEDPcD, 2012.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo, IBEP, 1949/2003.

PACHUKANIS, E. B., **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo, Editora Acadêmica, 1988.

PALHUZI, Bárbara C. C.; CARVALHO Agda M. F.; LEITE, Claudia S.; MAGALHÃES, Luciana O. R.; ANTUNES, Mitsuko A. M.; SANTOS, Ruzia C. Educação e Psicologia no Brasil: olhar histórico sobre a educação especial/educação inclusiva. **Anais da X Mostra de Psicologia da Educação**: [recurso eletrônico] "Produção de conhecimento e resistência em defesa da educação (publicação eletrônica)". SZYMANSKI, Luciana; MAGALHÃES, Luciana, O. R.; BELLINTANI, Irinilza O. G. São Paulo, PUC-SP, 2019. Disponível em: < https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/x-mostra-anais_versao%2024.04.20.pdf> Acesso em 01/08/2020.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Lígia M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. Psicologia & Sociedade, 27(2), 362-371, 2015. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822015000200362&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 05/08/2020.

PATTO, Maria Helena S. Para escrever uma História da Psicologia: contribuição a partir de uma experiência.. *In*: **I Seminário de Historiografia da Psicologia**, 2000, São Paulo. Anais do I Seminário de Historiografia da Psicologia, 2000. p. 81-96.

PEIXOTO, Maria Angélica. **Inclusão ou exclusão**: o dilema da Educação Especial. Goiânia-Goiás, Edições Germinal, 2002.

PEREIRA, Claudia A. R. Guimarães, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira Educação Especial,** vol.25, no.4, Bauru, Oct./Dec. 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400571 > Acesso em 04/12/2020.

PEROTTI, Ivane L. A escola pública não é gratuita: o fôlego ácido da segregação. **Jornal Pensar a Educação em pauta**, 26/09/2019. Disponível em: < https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-escola-publica-nao-e-gratuita/ > Acesso em 01/120/2020.

PESSOA, Martha. **Formação de professores**: precarização à serviço da privatização. Post publicado em 25/10/2020. Disponível em: < https://marthapessoac.blogspot.com/ > Acesso em 25/11/2020.

PIMENTA, Selma G. **Desafios do processo de formação de professores no Brasil**. Realizado por: O.N.D.A. – Outras Notas sobre Divulgação Acadêmica, 26/06/2019. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=SCVuELVEMgE > Acesso em 30/11/2020

POULANTZAS, Nicos. **Teoria das classes sociais**. Porto – Portugal, PUBLICAÇÕES ESCORPIÃO, 1972/1976.

PRESTES, Zoia R. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014. Disponível em: < http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055 > Acesso em 01/08/2020.

PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011. Disponível em: < https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/view/7 > Acesso em 31/07/2020.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese apresentada ao Programa de pós graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB. Brasília, 2010.

REIS, Nando. **Relicário** [2000]. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=pozh1hnhU5s > Acesso em 12/12/2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, Justificando, 2017.

SANTOS, Cleito P. Sociologia latino-americana e neocolonialismo intelectual. *In*: **América latina em movimento**: dominação, hegemonia e resistência. Curitiba, CRV, 2018.

SÃO PAULO, SP. **Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subseqüente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Disponível em: < http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007 > Acesso em 06/02/2021.

SASSAKI, Romeu K. **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo, Editora RNR, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista On-line, Campinas**, v. 18, n. 2 [76], p. 294, abr./jun. 2018. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233 > Acesso em 29/09/2020.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas, Editora Papel Social, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP, Autores Associados, 1983/1999.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J. *et al*. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. **Revista Bimestre**. São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/A+educa%C3%A7%C3%A3o+na+nova+Constitui%C3%A7%C3%A3o+o+ensino+de+segundo+grau/8390b68f-d29d-4f7d-953c-788db18832dc?version=1.3 > Acesso em 11/11/2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: Problemas. *In*: **Revista Educação e Sociedade**, nº 1, São Paulo, Cortez e Moraes, set. 1978.

SAWAIA, Bader B. Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? **Psicologia & Sociedade**, 26(n. spe. 2), 4-17, 2014. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822014000600002&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 23/06/2020.

SAWAIA, Bader B. A psicologia sócio-histórica: um referencial de análise e superação da desigualdade social. **Psicologia & Sociedade**, 26 (n. Spe. 2), 1-3, 2014. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe2/a01v26nspe2.pdf> Acesso em 06/09/2020.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. São Paulo, Editora Peixoto Neto, 1603/2004.

SHAKESPEARE, W. A megera domada, 1594. Peça teatral PDF. Disponível em: < https://cultura.ma.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/A-MEGERA-DOMADA-WILLIAM-SHAKESPEARE.pdf > Acesso em 18/03/2021.

SILVA, João da. **Prucê vê como são as coisas**. Post público – Blogspot Neto Destro Vó Canhota, 11 abr. 2020. Disponível em: < http://netodestrovocanhota.blogspot.com > Acesso em 14/11/2020.

SILVA, Manoela Cristina C. C. **Para além do visível**: princípios para uma audiodescrição menos visocêntrica. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Salvador-Ba, 2019.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf > Acesso em 07/08/2020.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro Editora, 1976/2005.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

SOARES, Maria Aparecida L.; CARVALHO, Maria de Fátima. O professor e o aluno com deficiência. Cortez, São Paulo-SP, 2012.

SOUZA, José Cavalcante. **Os pré-socráticos: vida e obra**. Coleção Os Pensadores. Editora Nova Cultural Ltda., São Paulo, 1996. Disponível em: < http://files.filosofiacom0.webnode.com/20000000190f1191ea9/ColecaoOsPensadoresVol_01.pdf > Acesso em 05/08/2020.

TIBLE, Jean François G. **Marx e américa indígena**: Diálogo a partir dos conceitos de abolição e recusa do Estado. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2012.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. Maceió, Coletivo Veredas, 2018.

TONET, Ivo. A Educação numa encruzilhada. *In*: **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. Disponível em: < http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf > Acesso em 23/09/2020.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa >

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo, Editora UNESP, 1980/2004.

TRAGTENBERG, Maurício. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo, Editora Moderna Ltda, 1991.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo, Ática, 1974.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

VERESOV, Nikolai. The Concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. *In*: FLEER, Marilyn; REY, Fernando G.; VERESOV, Nikolai. **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity**: Advancing Vygotsky's Legacy. Singapore, Springer, 2017. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/318402059_The_Concept_of_Perezhivanie_in_Cultural-Historical_Theory_Content_and_Contexts > Acesso em 01/11/2020.

VERESOV, Nikolai. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. **Cultural-Historical Psychology** 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 129—148. Moscow State University of Psychology & Education. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/310552515_Perezhivanie_as_a_Phenomenon_and_a_Concept_Questions_on_Clarification_and_Methodological_MeditationsCultural-historical_psychology_12_3_129-148_doi_1017759chp2016120308 > Acesso em 01/11/2020.

VIANA, Nildo. **Sobre a história e significado do comunismo de conselhos**. Goiânia, Edições Enfrentamento, 2020.

VIANA, Nildo. O jovem Marx e o marxismo. *In*: Comunistas de Conselho da Galiza (Orgs.). **Nildo Viana**: um marxismo vivo. Rio de Janeiro, Rizoma Editorial, 1990/2018.

VIANA, Nildo. O que é autogestão. *In*: Comunistas de Conselho da Galiza (Orgs.). **Nildo Viana**: um marxismo vivo. Rio de Janeiro, Rizoma Editorial, 1990/2018.

VIANA, Nildo. Movimentos Sociais: unidade e diversidade. **Revista Café com Sociologia**, v.5, n. 3, p 148. ago/dez 2016.

VIANA, Nildo. A contribuição de Marx para a teoria dos movimentos sociais, **Revista Despierta**, Ano 3, n. 3, 2016.

VIANA, Nildo. **Estado, democracia e cidadania**: a dinâmica da política institucional no capitalismo. Rio de Janeiro, 2015.

VIANA, Nildo. **Rosa Luxemburgo e a autogestão social**. Rio de Janeiro, Rizoma Editorial, 2013.

VIANA, Nildo. **Quadrinhos e crítica social**: o universo ficcional de Ferdinando. Goiânia, Pensamento Brasileiro, 2013.

VIANA, Nildo. A alienação como relação social. **Revista Sapiência**: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá, v. 1, n. 2, p. 23-42 – jul/dez 2012. Disponível em: < https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2686#:~:text=A%20partir%20das%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20de,o%20fetichismo%20(ou%20estranhamento) > Acesso em 26/01/2021.

VIANA, Nildo. **Manifesto Autogestionário**. Rio de Janeiro, Achiamé, 2008.

VIANA, Nildo. **O fim do marxismo e outros ensaios**. São Paulo, Giz Editorial, 1994/2007.

VIANA, Nildo. **Escritos metodológicos de Marx**. Goiânia, Alternativa, 2007.

VIANA, Nildo. Luta de classes e universo cultural. **Revista Enfrentamento** - órgão do Movimento Autogestionário, ano I, nº 1, Fevereiro de 2003.

VIANA, Nildo. A concepção materialista da história. *In*: **A Consciência da história**: ensaios sobre o materialismo histórico-dialético. Goiânia, Edições Germinal, 1997.

VIEIRA, PADRE ANTÓNIO. Sermão da Primeira Dominga do Advento. *In*: **Sermões**, col. Obras Imortais da Nossa Literatura. Editora Três, Rio de Janeiro, 1655/1974. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000007pdf.pdf > Acesso em 15/03/2021).

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial. Disponível em: <https://www2.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327> Acesso em 23/07/2020.

VIOTTO FILHO, Irineu A.Tuim. Escola-comunidade: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. **Tese de Livre docência**. Presidente Prudente, UNESP, 2019.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim. A construção de um processo radical-local de ensino e aprendizagem a partir da teoria historico-cultural. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural da Atividade**. Volume 1 | Número 1 | Ano 2019 ISSN 2596-268X.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal 1924-1931. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012> Acesso em 05/05/2020.

VIGOTSKI, Lev S. Problemas de método. *In*: **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1929/2010. cap. 5.

VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1933/2010.

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1927/2004.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1934/2001.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem (Manuscritos de 1929). **Educação e Sociedade**, vol. XXI, núm. 71, julho, 2000, pp. 21-44. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf > Acesso em 25/04/2020.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martin Fontes, 1925/1999.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Gráficas Rúgar, Navalcarnero, Madrid- España, 1924-1931/1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas Tomo III**. HISTORIA DEL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES 1931/1983. Disponível em: < https www.academia.edu10620799Vygotsky-Obras-Escogidas > Acesso em 08/07/2020.

WELLS, H. G. **O País dos Cegos e outras histórias** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro, Objetiva, 2014. Disponível em: < https://docero.com.br/doc/n5nv5n0> Acesso em 23/07/2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pré-Indicadores: Transcrições e Relatos selecionados dos Encontros Presenciais (2019) e Encontros On-line (2020)

Dos encontros realizados ao longo da Pesquisa-Trans-Formação foram selecionados vinte para a análise nesta tese. Neste apêndice o leitor ou a leitora poderá compreender a sequência dos encontros e ter noção de como estes foram concatenando-se e imbricando-se, formando o corpus *da pesquisa. Os encontros transcritos não estão em sua integralidade, constituindo-se em pré-indicadores, primeiro movimento do procedimento de análise por Núcleos de Significação: a seleção dos conjuntos de falas com as significações mais relevantes relacionadas aos objetivos da pesquisa. Alguns encontros estão em forma de relato e seus pontos principais foram descritos ou porque houve falha na gravação, ou porque as informações foram produzidas de outra forma, por exemplo, por e-mail ou WhatsApp. Poder olhar para essa totalidade nos possibilita compreender o enredamento de significações que foi nos auxiliando a compreender a Dimensão Subjetiva desta Realidade estudada, qual seja, os processos de inclusão escolar.*

Encontro 1- Dia 12/09/2019 (E1-12/09/2019) - Relato

Encontro feito com as pesquisadoras Gislaine e Eliane e todo o grupo de professores da escola. Fizeram uma explanação sobre nosso grupo de pesquisa e nossas pesquisas, sobre a base teórico-metodológica que utilizamos e as perspectivas de nossa atuação junto à escola. Foram confirmadas as três frentes de pesquisa na escola (Inclusão, Violência, Machismo) e prospectados os interesses de cada professor para organização dos três grupos. Como eu não pude estar presente neste dia, deixei uma tarefa aos participantes que comporiam o grupo sobre educação inclusiva: que trouxessem para o próximo encontro suas reflexões sobre a pergunta:

"Qual seu questionamento sobre a Educação Especial-Inclusiva?"

Encontro 2 – Dia 19/09/2019 (E2-19/09/2019)

A seguir os pré-indicadores selecionados deste primeiro encontro com o grupo que se interessou por estudar a temática da Educação Especial-Inclusiva. O encontro aconteceu em torno da pergunta deixada como reflexão para os participantes.

Participantes:

Profs. 4, 5, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10

(E2-19/09/2019) Prof.4: Queria colocar uma coisa... é que vai aumentar esse número em sala, aqui tem mais ou menos um por sala, dos laudados, em outras escolas tem três...Então assim, precisamos tomar cuidado com isso, porque a teoria todo mundo já compreendeu, todos sabemos que é importante a inclusão, acho que todo mundo aqui já entendeu...

O que não dá pra entender é que os alunos vão continuar chegando, e os governos, o que eles fazem como preparam para que eles possam ser atendidos?

Porque não adianta a gente falar que é bonito, é lindo, é maravilhoso, desde que eu tenha um! E tem aqueles que não têm laudo...

Isso vai atrapalhar a saúde mental do professor e do coletivo, porque a gente não tá tão, tão preparado pra isso... A gente já compreendeu, mas não está preparado.

Eu particularmente gosto de estar em contato com eles, conheço todos da escola, todas nós conhecemos todos da escola. Mas é a demanda que vai aumentar, e a gente tem que começar a cobrar!

(E2-19/09/2019) L: Bom, já que vocês começaram a falar sobre o que cada um sente, queria então que cada um falasse sobre essa experiência. Queria que cada um de vocês falasse. Como a Prof.4 falou... esses alunos estão aumentando. A gente entende que é uma coisa boa, como vocês falaram, mas e a nossa preparação, formação? Isso varia muito...como é? Como está sendo a experiência, como estão se organizando...

(E2-19/09/2019) Prof.7: Formação nenhuma! Trabalho no Estado e na Prefeitura e é igual. Nem em um nem no outro tenho formação para lidar com o diferente.

Cada caso é um caso, por exemplo, o autismo tem graus, depende, se você pega um leve, é só fazer atividades diferenciadas.... mas se não, é complicado. A todo tempo ele pede atenção, é da própria síndrome.

E como trabalhar com estas crianças? A gente vai pensando sozinho, vendo cada caso, conversando com outros professores... Vai tendo vitórias, vai vendo as fraquezas... E a gente vai levando com o todo, tanto com os alunos normais, né, quanto com os outros. E estes às vezes dão muito menos trabalho que a sala toda, mas só que é muito complicado. Eu me sinto contente com relação a essas crianças.

Não falo nem só daqui, mas de outras escolas que passei, e que passo, que eu não sei como lidar, e fico assim vulnerável com relação à criança, à família...porque não importa o que você tá passando ali dentro da sala, se a criança é agressiva, se sai correndo da sala de aula e você tem que ir atrás.... Tem um aluno que no dia que surta, ele fica ali, dando show, ele foge...

(E2-19/09/2019) Prof.2: Questiono muito essa visão da prefeitura e do CEFAI (CENTRO DE FORMAÇÃO E APOIO À INCLUSÁO). Minha irmã trabalha lá. E eles acham que nós temos que largar a sala em algum momento pra cuidar daquele aluno específico.

L: E como é a formação que eles fazem?

(E2-19/09/2019) Prof.2: Nós não temos formação!

(E2-19/09/2019) Prof.3: E ela é irmã da menina que faz as formações...

(E2-19/09/2019) Prof.2: É que você não é dessa prefeitura. Na verdade, o CEFAI tem que dar conta de muitas escolas, tem pouca gente...E nós aqui recebemos um aluno, tipo, “Chegou!” se vira!

L: Vc acha então que o que CEFAI deveria fazer...

(E2-19/09/2019) Prof.2: Elas fazem, trabalham muito! Mas não dão conta!

(E2-19/09/2019) Prof.4: É que eu acho que teoria e prática não combinam...

(E2-19/09/2019) Prof.2: É que assim, é uma angústia, que quando vc acha que está conseguindo trabalhar com o aluno, aí chegou outro. “Ah, vai ficar com vc, vai ficar na sua sala”. Eu comecei a chorar! Gente! Como eu vou fazer?

(E2-19/09/2019) Prof.6: Ela chorou, e ela é a melhor! Ela alfabetiza os alunos. Imagina ela chorando...e a gente?

(E2-19/09/2019) Prof.2: Com outro aluno aconteceu assim. Praticamente larguei minha sala por três meses pra dar conta dele. Quando chegou a estagiária é que consegui lidar com a turma. Não sei pra quem tá de fora, mas pra gente a angústia é muito grande.

(E2-19/09/2019) Prof.4: É muito diferente a teoria da prática...

(E2-19/09/2019) Prof.6: E chegou uma vez um aluno que fala Libras. Eu não tinha essa formação. Muitas vezes as estagiárias também não têm...

L: E não tinha intérprete?

(E2-19/09/2019) Prof.6: Não tinha.

(E2-19/09/2019): **Prof.5:** Eu trabalhei numa escola, na EJA, que tinha um intérprete só pra menina. Vinha em toda aula, preparava a prova pra ela... Ajudou no vestibular, até. Era tudo só pra ela. Tudo que a gente falava em sala ele ia simultaneamente traduzindo pra ela.

L: Você dava aula pra turma toda...

(E2-19/09) Prof.5: Eu dava minha aula e ele já era professor, formado, ficava com ela. E ela foi uma das melhores alunas, foi bem no vestibular...

(E2-19/09/2019) Prof.4: Vou falar o seguinte: A gente fica muito preocupado em saber se a escola tem todo o aparato pra receber o aluno... Por exemplo, na escola que trabalhei, tinha elevador pra receber o cadeirante, tinha rampa, porque a gente não precisa ficar preocupado, porque já estamos preparados... Bom, essa é minha visão, tô começando agora... Daí pega e eles falam Ah!, vou te mandar uma estagiária ou auxiliar, deixa na mão das estagiárias, e eu fico com dó delas!

(E2-19/09/2019) Prof.6: E não é uma pra cada sala...

(E2-19/09/2019) Prof.4: Não! E nem é isso, filha! É que elas têm menos preparo ainda! Fico observando, elas têm o maior cuidado com eles, são carinhosas, amorosas. São uns doces de meninas, porque eu passo e vejo isso! São maravilhosas! Outra coisa que vejo: elas têm que cuidar da integridade física deles! Não conseguem sentar e desenvolver alguma coisa...

(E2-19/09/2019) Prof.2: Lembro do Ry (ALUNO), com ele a estagiária conseguia jogar dominó... fazer algumas coisas.

(E2-19/09/2019) Prof.6: Mas o Ry, ele melhorou muito! Mas também essa estagiária que estava com ele era top!

(E2-19/09/2019) Prof.4: Tem estagiária que não consegue parar um minuto! Tem que ficar com os alunos, às vezes ela não consegue sentar direito, ela tem que fazer isso... Mas elas não têm preparo nenhum... Falam assim, Ah! Mas a escola já recebeu estagiárias, mas não têm preparo!

(E2-19/09/2019) Prof.2: Mas não têm mesmo!

(E2-19/09/2019) Prof.4: A minha opinião: eu acho uma utopia o jeito que colocam a inclusão.

(E2-19/09/2019) Prof.6: Também acho!

(E2-19/09/2019) Prof.7: Além do preparo que nós professores não temos, nós não somos especialistas, como a maioria não é, nos vemos obrigadas a decifrar aquilo dali que é uma incógnita, né? E temos que trabalhar desse jeito, porque eles jogam o aluno pra gente! Eu até concordo com a inclusão, mas não da maneira que eles colocam.

Deveria ter um apoio psicológico, neurológico... fora da escola. Como era a APAE. Não sei como se encontra a APAE hoje em dia, mas antes eles tinham todo o apoio lá e era opcional ir pra escola, mas pra ficar por um determinado tempo. A maioria das crianças que vêm aqui não aguenta ficar o período todo! Podia ficar umas duas ou três horas, daí dava tempo de dormir, de tomar medicamentos. Mas assim, as mães não aceitam! Ela deixa o filho às sete da manhã, pega no horário de meio dia e vinte e o professor que se foda! Ele que tem que aguentar! Se ele tomou medicamento ou não tomou... isso não é problema meu. A maneira que é imposta é errada, porque prejudica tanto a criança como o professor. Mas a família não vê. É um tempo que precisa dar... Como que a criança vai evoluir?

(E2-19/09/2019) Prof.4: Eu trabalhei numa escola em que a diretora fez um acordo com os pais, não pode, mas ela fez um acordo em que as crianças entrariam no horário normal, mas os pais buscariam depois do horário do recreio. Para que os professores pudessem trabalhar com as (OUTRAS) crianças em sala depois do recreio. Disse que foi numa reunião de pais, em todos concordaram, assinaram e depois teve o aval da supervisora.

(E2-19/09/2019) Prof.2: Não é inclusão é exclusão!

(E2-19/09/2019) Prof.3: Porque esse tempo que eles ficam, eles não aproveitam todo o tempo. Porque é muito cansativo pra eles.

L: E não é pra todos?

(E2-19/09/2019) Prof.4: Mas eu não conseguia, porque metade era totalmente assim, dispersa, problemática, cheia de problema social. E os outros que eram laudados. Meu deus do céu! Foi por misericórdia que eu fiquei.

(E2-19/09/2019) Prof.3: Eu percebo também assim, né, não temos os alunos com laudo, da forma como estamos colocando aqui, e por quê? Porque temos a carência da família, que não consegue um laudo psicológico, levar o filho num posto de saúde, procurar um especialista pra diagnosticar com certeza o problema do filho dele. Então de uma certa forma os pais também estão perdidos e não conseguem.... porque quem eles têm de apoio? Nós aqui na escola, professores, porém nós não temos uma formação específica...

L: Mas e os apoios da prefeitura? Vcs disseram que tem o CEFAI, que não tem pessoal suficiente, não tem especialista, mas a prefeitura não indica?

(E2-19/09/2019) Prof.4: Então as meninas (ESTAGIÁRIAS) vêm, são poucas, não tem pra todo mundo, e elas são cuidadosas, mas estão muito no âmbito de cuidar...E nós professores é que deveríamos orientá-las, mas a gente não tem como orientá-las.

L: Mas são estagiárias e não auxiliares?

(E2-19/09/2019) Prof.4: Sim, e a gente devia ter uma por sala, neste momento que a gente precisa de ajuda, mas a gente tem uma pra cada cinco turmas...

L: Então o apoio é um estagiário de faculdade, de Pedagogia?

(E2-19/09/2019) Prof.4: Sim... não tem formação...

(E2-19/09/2019) Prof.3: É! Acho que não contratam...

(E2-19/09/2019) Prof.4: São da Pedagogia, não têm esse conhecimento.

(E2-19/09/2019) Prof.4: Como foi falado, elas têm o cuidado simples, não tem como auxiliar com o pedagógico, que fica pra gente.

(E2-19/09/2019) Prof.3: Aí a gente como professor com um estagiário lá na sala o que a gente deveria fazer? Porém a gente não tem pernas pra tudo isso!! Deveria poder chegar na estagiária e falar “nós vamos trabalhar assim hoje”... Até porque a minha visão de inclusão não é a de deixar o aluno num cantinho e trabalhar com o resto da sala, mas é a de incluir este aluno e trazer a sala pra junto dele também. É difícil! A minha visão de estagiário é que este seja orientado por alguém, que tenha uma formação também para que ele possa nos ajudar. Como uma aula compartilhada. Porque quando a gente fala de inclusão a gente não fala apenas daquele aluno, a gente fala da sala! E é uma coisa, pelo que percebo, que eles já trazem fechada da comunidade deles. Então tem aquele aluno que eles já falam, “Ah, professora, ele é especial”, com o tempo, a gente vai sentar com o coleguinha, que é um trabalho que eu venho fazendo...tem o Dzinho, tem o Br (ALUNOS), que tem laudo, que tem baixa visão, tem a Sa, que eu tenho suspeitas – como professora, tá? Porque a gente não pode diagnosticar – que tenha autismo, e no geral nós temos aqui um problema social muito grande.

L: No Fundamental 1?

(E2-19/09/2019) Prof.2: Sim, terceiro ano. Então eu tenho quatro crianças especiais lá, e daí qual é minha preocupação? Ver os outros também! Então vamos dizer, não sei nem se eu posso falar assim, de alguma forma eu coloco as crianças pra me

auxiliar. Vamos sentar juntos, vamos fazer em duplas... Você acaba deixando criança de lado, sim. Vc deixa o outro que também é espertinho de lado, no limbo. Vai rebolando na sala de aula. E essa coisa de encaixar alunos ajuda? Sim, mas ele fica lá isolado... o CEFAI não tem pernas...e eu tenho a impressão de que eles não sabem o que fazer também. Não sabem porque chega o pessoal do NAAPA (NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PARA APRENDIZAGEM) aí e traz a orientação para uma menina, que não tem laudo, porém a mãe teve histórico de drogas na gravidez, aí tem outra com problema de violência em casa.... “Ah, vc faz assim, professora!....Não chora, porque vai dar certo!” E é uma cobrança, mas eles também justificam suas ausências porque o CEFAI tem muitas escolas, tem uma demanda muito grande... ótimo! Mas nós aqui da sala de aula a gente não dá conta de cumprir o papel. E todas essas realidades que a Fernanda acabou de falar?

(E2-19/09/2019) Prof.3: Exatamente!

(E2-19/09/2019) Prof.4: Tem uma professora aqui da escola que ela dá apoio em relação às crianças com deficiência. Mas eu sinto que nem ela também sabe... claro que não tem receita...mas assim, a cobrança vem através de relatórios, perguntas sobre o que vc está fazendo pelo aluno... O que eu estou fazendo pelo aluno é me desdobrando em mil e tentando no mínimo controlar ele dentro da sala de aula. E eu, em conversas com médicos, psicólogos, eles me dizem que as síndromes são muito diferentes, nem eles mesmos podem dizer que a síndrome dele vai ocasionar isso ou aquilo, que nível que a criança está... isso demora muitos anos de trabalho da medicina, consultas, então, quem sou eu pra dizer, gente o que você está fazendo, me mostra o diagnóstico... Por isso falei que é uma utopia. É uma cobrança tão grande pra uma pessoa, pra que ele, professor, que ele seja mãe, tudo dentro de uma sala de aula. Muitas vezes me sinto impotente....

(E2-19/09/2019) Prof.5: Posso só fechar essa sua fala? Eu não acho que jogam pra gente, é uma transferência, não sei se vocês vão concordar. Uma transferência de responsabilidade, é o que acontece na sociedade brasileira. É uma transferência de responsabilidade da mãe pra gente. A mãe fala: é tua. A professora fala: preciso de ajuda. Porque a gente sofre, com certeza. Porque a gente sabe que o grau de cultura que a gente tem aqui... Também tenho uma outra história horrorosa, depois vou contar aqui...

L: Pode não ser só uma questão de classe...Tenho alunas que são professoras em umas escolas particulares daqui de São Paulo, dessas que nem sei os nomes, mas são carésimas! E aí os pais também fazem essa transferência, ainda mais quando estão pagando!

(E2-19/09/2019) Prof.3: Sim, tem razão....

(E2-19/09/2019) Prof.7: Até porque eles esperam que a gente dê uma solução, que a gente também venha com uma receita pronta pra eles...

L: Sim! Acho que tudo está girando em torno disso. Até sua fala, como é seu nome, mesmo? F, né? Vc falou que o CEFAI vem e fala pra fazer isso e isso, como se fosse uma receita, mas também nem sempre dá certo... Então... de onde tem que vir essa solução?

(E2-19/09/2019) Prof.3: Eu queria fazer por escrito até, teve um momento que eu estava tão louca na sala de aula, que eu perguntava, “cadê minha estagiária? O que que eu vou fazer? Eu tô com três na sala de aula, pelo amor de deus!” “Eles é que não mandam, eles é que não mandam!”, “Vcs já cobraram? Eu é que vou pedir então pessoalmente!” “Quero saber o que tá acontecendo, porque é impossível eu trabalhar em sala de aula com três crianças deficientes....O que está sendo feito?” Nunca veio uma estagiária pra falar se eu preciso de alguma coisa. Então não tem.... Acho que tem que rever lá atrás, o sistema. Não nós. Nós estamos pedindo socorro. Tem que mudar alguma coisa.

(E2-19/09/2019) Prof.4: Eu acho que na rede a inclusão não funciona.

(E2-19/09/2019) Prof.9: Sim, sou professor de inglês e vou duas vezes por semana nas salas delas. Mas tenho a Bela (ALUNA), que está no sétimo ano, então já tenho convivido com ela há uns anos. Quando ninguém mexe com ela, fica tranquila. Ela assimila alguma coisa através da parte oral, mas quando ela se agita... ela melhorou... não tira mais a roupa... mas aí o que acontece, quando algum aluno mexe com ela você tem que acalmá-la, colocar ela no lugar de novo, ficar chamando atenção dos colegas....E sou só eu com ela, não tem a cuidadora. Agora no Fundamental 1 eu sou beneficiado com a dupla regência, com as colegas, que gosto muito, e fica tudo muito melhor.

L: Comparando com o Fundamental 2, a dificuldade é estar sozinho, ter menos tempo de aula...

(E2-19/09/2019) Prof.9: Então... No Fund.1 elas me ajudam muito em questão de controlar. Tive um aluno que não parava. E o que a colega fazia, ela tentava por ele do lado dela assim, controlando ele ali, pra eu poder dar aula. No Fund.1 também eu trabalho mais oral, até terceiro, quarto ano...Daí vc considera que esse aluno vai usar desenho, música...porque tem aquele que era da sala da 5 (PROF), autista, que ele nem ligava pra mim. Esquecia dele a aula toda. Ele ficava no canto da lousa e olhava, olhava....

(E2-19/09/2019) Prof.5: É! Mas quando bate o sinal pro intervalo ele entende muito bem!

(E2-19/09/2019) Prof.10: Então, esta aluna ficava correndo, não dava pra dar atenção pra ela. E eu não sei alfabetizar, ela precisava. Fica difícil pra gente. Não tem um material que a gente vai trabalhar com ela...

L: Vc dá aula de...

(E2-19/09/2019) Prof.10: Fund.2, História.

(E2-19/09/2019) Prof.9: No Fund.2 fica bem mais difícil. Porque no Fund.1 elas são mais comportadas, ficam mais no lugar.

(E2-19/09/2019) Prof.8: Eu já acho o contrário. No Fund.2 a gente fala com eles e é mais fácil deles entenderem, no 1 vc tem que gastar mais saliva pra eles pararem...

(E2-19/09/2019) Prof.9: Na dupla regência é mais tranquilo.

(E2-19/09/2019) Prof.2: Ah é! Daí vc já é premiado, contemplado!!

(E2-19/09/2019) Prof.3: Acho mais fácil por Whatsapp. A gente pode se comunicar melhor.

L: Ótimo!! Então minha tarefa é escutar tudo que vocês falaram e retomar partes na semana que vem. A de vocês é pegar meus slides e ver ponto a ponto o que têm de dúvidas pra gente discutir o que eu deveria ter trazido hoje pra vocês.

(E2-19/09/2019) Prof.3: Falamos demais, né?

Encontro 3 – Dia 26/09/2019 (E3-26/09/2019)

A temática do encontro foi acerca das Significações sobre Pessoa com Deficiência. Este tema é muito importante para uma introdução, pois nos leva a discussões históricas sobre definições da deficiência, sobre a historicidade das terminologias usadas para designar pessoas com deficiência ao longo do desenvolvimento da humanidade. Foi uma formação expositiva feita com slides, muitos comentários aconteceram, com a participação de todos.

Participantes:

Profs. 4, 3, 2, 9, 5, 11

(E3-26/09/2019) Prof.2: Então, acho que peca em alguma coisa, alguma coisa tá falhando... E eu falei com minha irmã (FUNCIONÁRIA DO CEFAI) ...

L: E o que ela acha?

(E3-26/09/2019) Prof.2: Ela acha que tá tudo lindo no CEFAI! Falei pra ela, e a gente? Vocês fazem formação com as estagiárias, com as professoras das salas de recurso, coordenadores... mas e a gente? E os professores da sala de aula, que precisam também? E ela disse que fazem com a coordenação para eles passarem depois pra vocês. Multiplicadores...

(E3-26/09/2019) **L**: Minha ideia hoje é a gente iniciar com aqueles slides que já enviei pra vocês no grupo. Vou passar um vídeo antes e depois acompanhamos aqui no computador e nos celulares de vocês.

Bom, minha tarefa era de escutar tudo que vocês falaram no encontro passado e refletir sobre, trazer devolutivas sobre tudo aquilo aos poucos. E hoje, pegando uma das coisas que vocês disseram, sobre o aumento da demanda, sobre termos cada vez mais alunos com deficiência nas salas, trouxe esse vídeo para pensarmos.

(E3-26/09/2019) Prof.4: Pra mim hoje isso é o que mais me angustia. A escola vai quebrar, porque não tem estrutura pra tudo isso!

(E3-26/09/2019) Prof.2: É porque, às vezes a gente tenta, faz parte da nossa função de docente, como com o (ALUNO) X, quando a gente pensa no aluno com deficiência a gente tem que pensar também no todo.

(E3-26/09/2019) Prof.2: Então, aí a diretora veio e me pergunta sobre o X. E eu fiquei pensando... gente, são coisas estão além da sala de aula. O X está cheio de cárie, não está fazendo o tratamento que ele deveria fora daqui.... E tá acabando o ano, a gente fala, fala, fala, ninguém faz nada, essa criança foi minha esse ano, ano que vem vai ser de outra professora... e é um desespero.... e o que essa família vai fazer? Ele sente dor... da cárie. E ele chora... Então, é muito angustiante! Mas desculpa falar isso de novo!

(E3-26/09/2019) L: Não! Mas tem que falar!

L: [...] são 14,5% da população com alguma deficiência, o que corresponde a um em cada sete. Essa é a reflexão. Por que não há um em cada sete em todos os lugares? Porque não tivemos um em cada sete em nossas escolas!

L: Então este vídeo falou sobre a porcentagem de pessoas com deficiência (PcDs) no mundo, um em cada sete... 15% da população mundial. E tem uma outra estatística, do IBGE, que é mais ampliada, não fala apenas das deficiências, mas sobre a limitação de forma geral, e que pode até ser provisória. A gente também precisa pensar de forma ampliada, porque se a gente está na escola, em outros locais... a gente tem que pensar na acessibilidade. E esta estatística traz que 24% da população tem alguma limitação, de ordem física, sensorial, etc... daí seria um em cada quatro! Bastante!! Em SP temos 12 milhões de habitantes...então seriam 3 milhões com alguma limitação!

[...] às vezes a gente não quantifica e fica pensando apenas no que nos cerca. Na nossa família, escola, bairro... É bom vermos as estatísticas porque nos ajuda a ampliar nosso olhar, a pensar em termos de cidade, em termos de mundo!

[...] Quando a gente fala de história da PcD, prefiro muito mais usar historicidade do que história. Porque pensar em história muito vezes nos remete a pensar em datas, numa concatenação de fatos... Mas pensar por meio da historicidade é pensar na participação histórica dos sujeitos que estudamos. É pensar no caso dos alunos, das pessoas com deficiência, nessa parcela da população, que não é pequena, como vocês viram e em como elas participam ou não participam da nossa sociedade. Então, neste caminho, que é de muitas contradições... por exemplo tudo que vocês falaram no encontro passado são contradições. Mas isso não quer dizer que contradições sejam apenas coisas ruins. Também quer dizer que são coisas que temos que encarar para poder promover mudanças. Então todas as coisas que vocês trouxeram são muito positivas, na medida em que estão tendo consciência do que precisa ser feito.

[...] ? A escola é essa realidade de contradições sim, e sempre vai ser, mas também é uma realidade em que a gente busca superações. Superar quer dizer não empurrar

com a barriga as contradições, mas deslindar tudo que elas nos trazem, e, principalmente achar caminhos.

L: E aí eu pergunto: qual é o significado, se eu perguntar pra vocês, o que é ser uma pessoa com deficiência?

(E3-26/09/2019) Prof.4: Penso que uma criança com deficiência não tem o cognitivo, o físico, por exemplo de acordo com sua idade. Ela não corresponde ao que todas as outras crianças teriam na mesma idade, ela tem uma deficiência.

(E3-26/09/2019) Prof.6: Entendo como uma limitação, como você acabou de dizer.... um em cada sete, né? Temos os laudados e os não laudados...

(E3-26/09/2019) Prof.3: Mas às vezes são barreiras que estão na sociedade e que não conseguem dar conta daquela limitação que aquela pessoa tem e por conta disso é dita com deficiência também.

(E3-26/09/2019) Prof.9: Tá fora de um padrão normal.

(E3-26/09/2019) Prof.3: A sociedade deveria oferecer para um cadeirante, por exemplo, ele não teria barreira se a sociedade estivesse pronta pra recebê-lo, entendeu? A escola teria que estar preparada para receber, e não está. Porque senão, volta sempre pra pessoa com deficiência.

L: É, daí volta nisso aqui. É como a 3 falou, é claro que temos que considerar o biológico, não tem como não considerar, mas se ficarmos só no biológico a gente vai naturalizar. Ah, então ele nasceu assim...e o que eu posso fazer se ele nasceu assim... E às vezes a gente até se pega falando assim, porque a gente se vê comparando...

(E3-26/09/2019) Prof.5: Assim como a aprendizagem, a gente não compara, né? A gente tem que considerar os alunos individualmente, da mesma forma não deveria comparar as múltiplas deficiências!

(E3-26/09/2019) Prof.11: O laudado e não laudado...

L: E por que vocês falam aqui na escola dessa forma, os laudados e os não laudados?

(E3-26/09/2019) Prof.4: É porque muitos pais não vão atrás do laudo... para uma conclusão para que a gente avance na aprendizagem. Porque muitas vezes a gente vê a deficiência cognitiva e ele precisa de uma ajuda a mais, para o psicológico, não sei se as meninas concordam... Mas aí a gente não tem o laudo, a gente chama a família pra estar orientando, não é assim, 2?

(E3-26/09/2019) Prof.2: A maioria não vai atrás. Tem mãe que não aceita!

(E3-26/09/2019) Prof.5: Sim, é assim mesmo, eu tenho um caso assim na minha família.

(E3-26/09/2019) Prof.11: Daí, sabe, retarda a aprendizagem. Porque o que a criança deveria estar avançando, ela não está!

(E3-26/09/2019) Prof.4: É que precisa de um trabalho externo!

(E3-26/09/2019) Prof.3: A mãe custa a aceitar e quando aceita, às vezes culpa o outro! E muitas vezes é muito trabalho, tem a questão da superproteção...

(E3-26/09/2019) Prof.5: São muitos motivos!

(E3-26/09/2019) Prof.4: Tem mães que realmente não aceitam, tem outras que não sabem por onde começa e precisam de muita ajuda... E por outro lado tem aquelas que até sabem, mas não colaboram.

(E3-26/09/2019) Prof.2: E também aqui nós temos falta de psicólogos, de uma série de profissionais que precisaria pra ajudar.

(E3-26/09/2019) Prof.3: Olha aí como a sociedade não está preparada! Olha quantas barreiras!

(E3-26/09/2019) Prof.9: E esse laudo pra nós hoje é importante por quê? O sistema da escola, quando tem alguma proposta pra criança deficiente, mas cadê o laudo? Só tem um com laudo? Então só pode ser atendido esse!

(E3-26/09/2019) L: Daí não permite o encaminhamento.

(E3-26/09/2019) Prof.5: Sim, eu com laudo tenho um do terceiro ano, mas tenho outros que precisam.

L: Então vocês acreditam no laudo como um auxílio ao que vocês fazem aqui, Não que isso vá determinar o trabalho aqui dentro...

Profs.: Não!

L: Falamos a mesma língua, porque tem pessoas que vinculam sua ação ao laudo, não sabendo o que fazer sem ele.

(E3-26/09/2019) Prof.4: Mas o laudo é pra que você comece a aprendizagem! Como vc vai pegar aquela criança que tem uma diferenciação, o que vc vai oferecer de atividade? Você procura dar o primeiro passo, e a gente enxerga, porque a gente tem uma visão muito ampla disso, quando a gente bate o olho, a gente já consegue dar uma ajuda, chamar a família e orientar... mas aí a gente não consegue avançar, precisa de um laudo pra gente saber por onde começar. Pelo menos pra mim é isso....

(E3-26/09/2019) Prof.2: Sim! Mas não é pra gente excluir, esse aqui tem e esse não tem...

(E3-26/09/2019) Prof.3: É porque a rede dá um suporte maior para aqueles que têm...A Sala de recursos multifuncionais (SRM)... Se não tem laudo não tem esse suporte.

(E3-26/09/2019) Prof.2: O laudo, só o nome do que ele tem não agrega em nada, mas sim o suporte que vem junto. Tudo que a gente consegue é por meio dele.

(E3-26/09/2019) L: Se não tiver ele não pode frequentar a sala de recursos...? Daí ele pode no máximo ficar num reforço?

(E3-26/09/20109) Prof.2: Isso, que é um outro projeto da rede. Ou também procurar o apoio do NAAPA, mas que também é um apoio muito pequeno para uma rede desse tamanho.

_____

L: E o que é ético, que a gente fala tanto?

(E3-26/09/20109) Prof.3: Acho que seria tipo um acordo social, que devemos respeitar.

L: Sim! A ética é a dimensão do outro, o respeito. Se tenho códigos de éticas nas profissões, são sempre acordos como vc falou, mas sempre pensando na dimensão do outro. Mais do que sermos politicamente correto, na frente de todo mundo, no social....

(E3-26/09/2019) Prof.4: No social, daí quando estou no particular faço de qualquer jeito, sem ética. Mas se eu for ética, ela me regula, não somente quando estou no social, mas quando estou na minha ação individual, quando ninguém está vendo...é aí que sei quando a pessoa é ética ou não...

(E3-26/09/2019) Prof.5: A própria nomenclatura. Que começou na minha época, lá atrás de uma forma, depois mudou e as pessoas me falavam “agora não pode mais falar assim!” Aí muda de novo, e a gente tem que se adaptar...

(E3-26/09/2019) L: É! E por que será isso?

(E3-26/09/2019) Prof.4: Agora é pessoa com deficiência? É novo, né? Porque antes não podia falar na deficiência!

(E3-26/09/2019) Prof.2: Era excepcional, especial, com necessidades especiais...

(E3-26/09/2019) Prof.3: Daí voltou pra especial de novo...

(E3-26/09/2019) Prof.2: Não! Voltou?

L: Agora pergunto a vocês: onde essas pessoas estavam quando eram chamadas de incapaz, retardado?

(E3-26/09/2019) Prof.5: Acho que em casa, escondidos. Excluídos.

(E3-26/09/2019) Prof.2: Mas era um número menor, né? Bem menor na sociedade.

L: Por quê?

(E3-26/09/2019) Prof.5: Mas a sociedade era menor...

(E3-26/09/2019) Prof.4: Mas se ela cresceu, também cresceram as PcDs... É proporcional.

L: Sim, mas o que não tinha era essa estatística. Pra quê saber? Eles estavam lá, guardadinhos... A gente, sociedade, não tem que conviver com eles. Eles são incapazes, retardados, “perigosos”... Não tem mãe que ainda hoje em dia fala para os filhos não terem contato com crianças com deficiência?

(E3-26/09/2019) Prof.2: Não teve aquele caso recente de uma mãe que não convidou o colega autista?

(E3-26/09/2019) Prof.5: Impossível isso ter acontecido!!

(E3-26/09/2019) Prof.2: (RINDO DO ESPANTO DELA!) Mas é! As histórias estão aí pra comprovar!

(E3-26/09/2019) Prof.3: Gente, eu tenho família no interior da Bahia e até hoje elas excluem, escondem. Meu namorado tem um irmão que é deficiente, tem 47 anos. Ele tem baixa intelectualidade, não sei o que é. E a mãe dele, aquela senhora, humilde, do Nordeste, ela deixa copo, prato, tudo separado pra ele; ele senta num lugar diferente do resto da família...

(E3-26/09/2019) Prof.4: Nossa, que dó!

(E3-26/09/2019) Prof.3: E ela não entende, e não tem como chegar nela, nessa idade e falar que tem que mudar. Então, é essa a construção que a gente tinha e ainda estamos vivendo isso...

L: Vocês lembram na semana que a gente conversava, sobre isso? Não é apenas uma questão de classe. Tenho um exemplo que sempre me deixa triste, que é do tipo disso, como você se espantou... "não acredito que isso acontece!". Mas é um caso contado por uma professora de uma escola de elite. Eu dou aulas em algumas pós-graduações e tenho uma turma em que a maioria das alunas é de professoras em escolas bem ricas. E aí ela relata, que a criança estava tendo um comportamento muito diferente e a escola foi investigar. E é claro, com todos os recursos: psicólogas, terapeutas de diversos tipos, etc. Aí é que foram descobrir como é o relacionamento desta criança em família. Essa criança não convive em família, ela é segregada. Ela tem uma cuidadora que dá comida pra ela antes do horário de refeição da família, e depois chega o pai, a mãe, os irmãos – sem deficiência – e todos vão comer juntos e conversar...

(E3-26/09/2019) Prof.4: É difícil, né?

L: Pois é! E a criança em casa, mas separada.

(E3-26/09/2019) Prof.5: Porque eles acham que ela não tem compreensão dessa situação! Imagina!

(E3-26/09) Prof.3: E a gente tem esse processo aqui ainda, porque você vê, ela é uma senhora, tem seus 70 anos... E pra tirar isso dela é complicado, tem outras vivências... E a gente fala, "deixa ele ficar aqui!", e ela responde que não, que ele vai quebrar as coisas! "Eu que cuido, eu que sei!".

(E3-26/09/2019) Prof.2: Igual ao Ry quando chegou aqui. Quebrava, puxava cortina... Ele não aprende? Aprende sim!

(E3-26/09/2019) Prof.3: E tem uma outra coisa, que queria ter a oportunidade de colocar. Semana passada fiquei numa sala de uma aluna, que não tem laudo, porém

é nítido o problema dela. A mãe é usuária de drogas, e chegou um caso de uma mãe que falou que não é pra filha chegar perto da menina. E assim, ela tá ficando excluída, ela cheira mal....As crianças falam que não vão sentar perto dela porque a mãe não deixa, a mãe não quer... E aí é complicado, como que você vai trazer uma referência pra essa mãe, que não se envolve... e para os coleguinhas fica até cômodo não se envolverem, não ficar perto da coleguinha que é fedida, que bate... A irmã dela é minha aluna mesmo, tem alguns muitos problemas, porém mais leves. Mas eu já consegui trazê-la mais próxima da sala. Mas a gente esbarra numa coisa muito forte, que é a rejeição da sociedade! Você vê a força que tem a opinião de uma mãe, vizinha, que tem problema com a mãe da menina, lá fora, e isso chegou dentro da escola. E talvez seja também um direito da outra de dizer com quem quer que sua filha ande... Olha como é complicado!

L: E a gente tem que dar uma solução pra isso!

(E3-26/09/2019) Prof.3: Tem... E outro dia eu dei um trabalho em grupo... Daí falei, "gente senta aqui com ela"... e logo eles falaram que não. Eles estão no quinto ano, e tem uma menininha amiga dela, que falou "olha professora, eu não tenho preconceito contra deficiente, mas é a mãe da minha amiga que não quer que a gente fique perto dela"... E aí olha só!

(E3-26/09/2019) Prof.2: Tá reproduzindo...

(E3-26/09/2019) Prof.4: Sim, e como a gente faz pra quebrar isso?

L: Talvez a gente tenha que encorajar essa narrativa da criança pra poder mostrar que existem outras formas. Porque muitas vezes a gente não fala e ela vai continuar reproduzindo isso!

(E3-26/09/2019) Prof.3: Sim, e aí vc coloca pra criança, "o que vc pensa disso?" e ela fala "foi minha mãe que mandou"... É a mãe, é a autoridade da mãe dela. E vou tentando convencê-la... "mas sentar perto a gente não pode?" Como é que a gente vai poder ensinar ela a conviver com a gente, a não bater no amigo se a gente não ensiná-la? "Ah não professora, não vou!" Mas elas são crianças também... é difícil!

L: É difícil, mas tem que começar assim!

(E3-26/09/2019) Prof.4: Ignorar o conflito não vai solucionar...e também não vai tornar mais fácil!

L: E vai batendo nessa tecla...

(E3-26/09/2019) Prof.2: Todo dia tentando um pouquinho...

L: Até que um dia ela leva isso pra mãe, que também vai aprender. Tem muitos casos que a gente vê em reuniões de pais que eles falam "nossa, eu aprendi isso com a minha filha!" Assuntos sobre respeito no trânsito, inclusão... já vi várias histórias desse tipo. E acho que isso é uma coisa que a gente consegue produzir daqui pra fora também!

(E3-26/09/2019) Prof.3: Então... e falando sobre estas formas antigas da nomenclatura, acaba ficando muito cômodo pra sociedade. É o deficiente, é o mudinho, é o ceguinho....

(E3-26/09/2019) Prof.4: “Tira ele daqui...” Se ele não está dentro de um padrão.... mais fácil de tirá-lo da sala...

L: Mas, por que alguém colocou na legislação essa expressão, portador? Me expliquem! Até gramaticalmente está errado, não está?

(E3-26/09/2019) Prof.4: Eu acho que é um despreparo! Se a sociedade não está preparada, a escola não está preparada, também as pessoas que fizeram as leis!

L: Eu já acho que foi mais intencional.

(E3-26/09/2019) Prof.3: Parece que pode por, tirar e colocar num padrão.

(E3-26/09/2019) Prof.5: É incrível pensar em como a gente não sabe sobre isso, não está preparada. A gente usa direto a palavra especial, mas especial pode ser qualquer pessoa que eu goste! O aluno é especial, mas você também é especial... Então, por que só ele é especial?

L: Mas se eu chego e te falo que vc vai receber um aluno surdo, que é surdo total, que só se comunica por Libras... É diferente, não é? Nesse caso, a gente vai requisitar um intérprete de Libras, seria legal se os alunos e a professora também fizessem Libras, porque dessa forma a gente consegue criar um ambiente acolhedor na sala... São várias coisas que a gente pode planejar, porque está sendo falado claramente quem é esse aluno e do que ele precisa!

(E3-26/09/2019) Prof.5: Sabemos qual é a necessidade dele!

(E3-26/09/2019) Prof.4: Isso vem ao encontro com o que a gente vem falando sobre o laudo. A gente precisa de um documento dizendo que, olha, este menino tem autismo grau leve. Mariazinha tem tal coisa...

L: Vamos falar mais sobre isso. O laudo é uma das informações...

Encontro 4 – Dia 03/10/2019 (E4-03/10/2019)

Neste encontro terminamos alguns slides que ficaram da semana anterior e algumas explicações pendentes. Uma estratégia que usaremos nos próximos encontros, uma das técnicas desenvolvidas para a pesquisa, foi explicada às participantes: a reflexão sobre as próprias falas. Para isso selecionei três frases ditas no encontro 2 que achei mais marcantes, levando em consideração a contradição que carregam em si, e que podem, assim dar ensejo a discussões importantes ao longo da pesquisa.

Participantes:

Profs. 4, 3, 2, 9, 5

(E4-03/10/2019) Prof.2: Aconteceu um fato na minha sala essa semana, queria comentar. Não sei se todos sabem.... A aluna com deficiência da minha sala apareceu

com piolho em casa. Aí a mãe vem aqui pra falar que não era pra deixar as outras crianças abraçarem ela, porque a menina pegou piolho deles! Pois falei que era pra falar pra mãe que eles vão abraçar ela, sim, que ela tá aprendendo toda essa parte afetiva...

(E4-03/10/20109) L: Pois é! Que bom que pegou piolho!

(E4-03/10/2019) Prof.2: É claro! Como diz a 4, piolho é inclusão! Vão abraçar sim!

(E4-03/10/2019) Prof.4: Acho que a mãe não pensou por esse lado... só pensou no piolho, e não se os coleguinhas estão recebendo bem ela!

(E4-03/10/2019) Prof.3: Tá, a gente como mediador precisa saber pra gente poder mediar de uma maneira diferenciada, pra ele chegar num mesmo objetivo que os outros alunos da sala.

(E4-03/10/2019) L: Ou bem próximo....

(E4-03/10/2019) Prof.5: A gente tem que pensar nesse acesso do aluno ao conhecimento.

(E4-03/10/2019) Prof.2: Hoje já tá caminhando pra isso, não tá? Na TV Cultura, meu filho sempre assiste, eles sempre têm programas adaptados... A Xuxa já fazia isso também, né? Em Libras... Então as crianças já notam essa diferença.

(E4-03/10/2019) L: É, na Cultura tem vários programas com audiodescrição...

(E4-03/10/2019) Prof.4: E tem um filme que quando vi o comercial e vi que era uma pessoa surda, eu parei na hora pra ver quando vai passar. Aparece uma cena em que a mãe e a filha estão numa loja, a menina pega uma boneca e quando passam pela porta, dispara o alarme...

L: A menina é surda?

(E4-03/10/2019) Prof.4: A mãe é que era surda... A menina não, mas mostra na cena, essa dificuldade da mãe, que não escutou o alarme, não pode brigar com a menina, as pessoas em volta não entendem.... Não vi que horas vai passar... No próprio livro dos alunos tem também...

(E4-03/10/2019) L: A tendência, a esperança, é que a gente veja PcDs em tudo, comerciais, filmes...

(E4-03/10/2019) Prof.3: E principalmente em relação ao transporte público, a gente escuta as pessoas comentando sobre o espaço reservado pra cadeirante...falam que poderiam por mais bancos naquele espaço.... Então a gente vê a falta de consciência ainda...As pessoas com deficiência têm essa dificuldade no transporte...Os motoristas

que passam direto do ponto e não param pra PcD... E se alguém reclama ele fala, Ah! Mas tá quebrado! O elevador....

L: E a obrigação da empresa é não deixar quebrado!

(E4-03/10/2019) Prof.3: E se está, vamos ajudar o cara a entrar! Então, assim, é uma falta de consciência mesmo, falta de se pôr no lugar do outro... a empatia. É complicado!

L: Que nem aquela frase que falam quando usam a vaga especial, é só um minutinho! É esse mesmo raciocínio, pra que ter essa vaga, nunca tem cadeirante! E nunca tem por quê? Vamos questionar isso!!

(E4-03/10/2019) Prof.3: E gente, é meio clichê, mas a gente só vai entender quando a coisa acontece com a gente. Eu nunca entendi pra que existia escada rolante...

(E4-03/10/2019) Prof.5: O quê? Escada rolante??

(E4-03/10/2019) Prof.3: Daí quando eu quebrei o pé, aí vi como fez diferença. Então assim, falta a gente entender. Quando o elevador do metrô tá quebrado, são alguns metros, mas já faz uma diferença enorme pra quem é PcD.

(E4-03/10/2019) Prof.2: Aqui a gente tem que fazer toda uma força tarefa quando tem algum aluno, por causa da escada. Os meus alunos sabem, mas sempre perguntam por que não vão para as salas de cima. Daí eu falo, se o X continuar com vocês, até o nono ano, vocês vão ter que ficar aqui embaixo.

L: E tudo bem, é só uma sala!

(E4-03/10/2019) Prof.2: Mas é que eles querem subir a escada. Subir quer dizer que já é grande.

...

(E4-03/10/2019) Prof.4: Audiodescrição, não é? Igual ao comercial da Burger King

(E4-03/10/2019) Prof.4: É bem legal, e o ator é cego.

(E4-03/10/2019) L: [...] Então, se tem alguma cena onde tem só imagem, sem fala, o cego precisa da audiodescrição. O surdo vai precisar de legenda, que também não é uma legenda em Português, é uma legenda em Libras, que tem uma construção gramatical diferente, ou então a janela de Libras, mas eles reclamam da janela, porque é muito pequenininha, né?

(E4-03/10/2019) Prof.2: E muito rápida...

(E4-03/10/2019) L: Sim...Então tem algumas tentativas diferentes, já vi programas em que a metade da tela era uma pessoa fazendo Libras, daí sim dá pra ver, não é uma janelinha...

(E4-03/10/2019) Prof.3: Ontem na aula da pós o professor falou acho que sobre isso, na verdade é exatamente esse assunto. Eu não conhecia esse termo plano

educacional individualizado (PEI), ele tava falando da importância de preparar um currículo pra todos, pra criança com deficiência, para aqueles que não têm a deficiência, para que ele possa compreender, e acolher aquele colega. Modificar a sala mesmo, fazer uma aula flexível, uma aula diferenciada, uma aula diversificada. Porque a gente fica só lá no GLS, giz, lousa e saliva, muitos vão aprender, mas aquela meia dúzia não vai compreender... e tinha até um videozinho lá em que as pessoas estavam dando depoimentos, em que uma professora falou que muitas vezes num vídeo que você passe, ele te ajuda na compreensão de uma sala inteira. Porque pra além da deficiência a gente tem que lembrar que tem as crianças que são cinestésicas, as que são mais auditivas, mais visuais...então vc tem que ter uma aula mais diversificada.

L: Tem aquelas que precisam ficar andando um pouquinho pela sala e depois voltam...

(E4-03/10/2019) Prof.3: Parece que ela não está prestando atenção em nada, mas está. E ele não para no lugar, fala que sente dores, mas não parece sentir dor. E ele é extremamente inteligente, mas vc olha pra ele e parece que não tá prestando atenção em nada! E quando vc exige uma atividade ele responde tudo que vc pediu. Então... é dar uma aula diversificada, mesmo.

(E4-03/10/2019) L: ...é essencial pra sala de aula funcionar com este modelo inclusivo. Só que muitas vezes a gente não tem o apoio pra fazer, não sabe nem fazer, e fica perdido, acaba nem fazendo... Isso tem que ser feito em conjunto. O professor da sala regular, o professor da sala de recursos.

(E4-03/10/2019) Prof.2: A família também. Tem pai que gosta de bater um papo e já te dá muitas dicas do que fazer.

(E4-03/10/2019) Prof.4: É que muitas coisas acabam não chegando pra gente. O professor que tá ali, nós é que estamos na sala de aula e que precisamos de informação, não chega. Tem formação pro professor da sala de leitura, tem formação pro professor da sala de informática, e nós? Como ficamos?

L: Formação continuada, né?

(E4-03/10/2019) Prof.2: Então igual a 3, teve que ir atrás de um curso...

L: Mas esse horário de vocês, não é pra ter formações. Por exemplo, nesse horário que eu estou aqui, mas não é pra ter outros dias de formação?

(E4-03/10/2019) Prof.2: Sim, é que na realidade é um dia só, é terrível. Se a gente quer dar uma formação, quer fazer alguma coisa, não dá, porque daí tá cheio de documento pra fazer, cheio de coisa pra preencher, nota, e aí, a formação fica pra depois, infelizmente.

(E4-03/10/2019) Prof.4: É mais de terça e quarta.

L: Terça e quarta fica mais pra formação mesmo...

(E4-03/10/2019) Prof.3: Isso! Mas é um pouco complicado porque aqui a gente tem Fund.1 e Fund.2, e as demandas são um pouquinho diferentes. Você já deve até ter percebido, quando a gente tá na sala de informática, um fica virado pra um lado, outro pro outro, fazendo alguma coisa... Então é o SGP (SISTEMA QUE ELES TÊM QUE PREENCHER E ENVIAR PRA SECRETARIA). Então não porque o colega não tá interessado naquele assunto, mas porque ele precisa completar as coisas, e são várias salas, e tem aquela exigência... A gente de Fund.1 na época de sondagem é uma loucura...Então é bacana, a nossa coordenadora sempre faz umas coisas legais, mas sempre fica aquela coisa, precisa estar mais de perto... Eu acho que é um privilégio a gente ter esse horário, e a gente ganhar pra isso, né? É um privilégio.

L: As pessoas podem não aderir?

(E4-03/10/2019) Prof.3: Sim, podem não aderir. Acho que é um privilégio. Mas aqui na escola a gente até consegue se organizar...mas as demandas que vão vindo, as portarias que vão saindo...tem que entregar tal coisa até tal dia...Ah! daí apareceu uma vaga no museu tal, a gente tem que aproveitar pra levar as crianças...

L: E a escola é assim, muita coisa de última hora!

(E4-03/10/2019) Prof.4: E assim vocês estavam falando de sondagem. Pra nós é a nossa língua, mas se for pra falar sobre isso pro pessoal do Fund.2 junto...

(E4-03/10/2019) Prof.3: E teve aquele dia da professora POA, é a professora orientadora...não lembro. É aquela que auxilia a coordenação... Ela estava compartilhando com a gente o que ela teve na formação de matemática, aí eu precisava fazer uma atividade do curso...foi daí que eu senti que a gente estava falando a mesma língua...Nesse dia uniu todo mundo....então olha só o privilégio que a gente teve, Fund.1 e Fund.2...

(E4-03/10/2019) Prof.4: Sim, muito importante a gente falar a mesma linguagem, às vezes tem que desconstruir, reconstruir...

L: Importante demais vocês andarem juntos...

(E4-03/10/2019) L: [...] pra gente também pensar na deficiência como uma diferença que estrutura os meios de discriminação ainda. Por que estrutura? A deficiência faz parte desta estrutura que discrimina e ao mesmo tempo ela é a própria estrutura. E por quê? Vamos pensar assim, por que a gente não vê, por exemplo, PcDs em cargos, empregos mais altos, cargos de chefia? Quase nunca.... E não só pelas barreiras que são muitas... mas também porque ele já nasceu nessa sociedade que já espera isso... O fato de ele não conseguir se locomover com facilidade de um lugar pro outro, a falta de acessibilidade, já mostra pra ele qual é o lugar que ele tem que ficar.

(E4-03/10/2019) Prof.2: Igual a 3 falou, a gente só acaba sabendo quando a gente passa por isso. Onde eu trabalhava antes tinha um professor surdo. Ele fazia de tudo, tinha família...na hora que vc deu aquele exemplo, comecei a viajar aqui, lembrando dele. Tinha filhos, casa, carro...tudo, vida normal. Dava o curso de Libras...então ele era uma inspiração.

(E4-03/10/2019) L: Sim...são exceções. E quando a gente pensa nestes mecanismos de discriminação eles não vêm sozinhos. É a classe social... por que as pessoas com deficiência comumente vêm de classes mais baixas? Porque muitas das causas da deficiência vêm muitas vezes da falta de informação, da falta de um pré-natal, de um parto mal feito...que são coisas que acontecem com pessoas menos favorecidas economicamente. Aí vai somando: a questão de gênero, a discriminação de raça, etnias, e soma-se a deficiência. E aí a gente pensa nessa deficiência na base do capacitismo ou incapacitismo, que vai dizer se esta pessoa está apta pra sociedade e junto com tudo isso aqui!

(E4-03/10/2019) L: E aí pessoal, o que eu queria propor antes de vocês irem, antes da aula que vem, e teremos duas semanas até lá, queria que vocês construíssem um caso de ensino. Em dupla. Vocês vão pensar em um caso de um aluno e vão escrever sobre todo o caso, quem é esse aluno, como ele se desenvolve na escola... pode ser real ou fictício. E vocês têm que trazer um problema que esse caso tenha, pois é em cima disso que a gente vai trabalhar. Também vou passar pra vocês agora umas frases que vocês falaram no nosso primeiro encontro, para que o grupo possa refletir sobre. Queria que vocês desconstruíssem essas frases, pensassem em por que a pessoa falou isso, e como poderia ser diferente, pensar em alternativas... (PASSEI AS FRASES E FUI EXPLICANDO MELHOR E TIRANDO AS DÚVIDAS)

Encontro 5 - Dia 17/10/2019 (E5-17/10/2019) - Relato

Foi o dia em que a diretora chamou as professoras para uma reunião. Não houve gravação neste dia, quando começamos a diretora já as chamou e acabou demorando demais. Quando retornaram só tínhamos mais uns quinze minutos. Conversamos sobre os grupos e a atividade dada, que teriam que fazer na próxima quinta, quando eu não viria, pois estaria em Brasília. Uma das professoras, Prof.5, que dizem ser a que mais tem alunos "de inclusão", que é uma professora "especial", neste dia aproximou-se mais de mim. Ela só havia estado em um encontro até então. Ela me contou algumas coisas de sua vida, sobre seu filho, já adulto, que tem algumas necessidades especiais. Mostrou o livro que o filho escreveu e ela mandou editar.... Conversas importantes, que nos aproximam!

Encontro 6 – Dia 31/10/2019 (E6-31/10/2019)

Encontro com falas prolíficas! Começamos a conversar sobre os casos de ensino que elas elaboraram, juntamente com as frases a serem analisadas, mas este assunto ainda dura alguns encontros... Interessantes os comentários sobre a função dos nossos encontros... elogiaram o papel do diálogo que é promovido no grupo e como já tem auxiliado em reflexões... lamentaram sobre o sofrimento psíquico dos professores...

Participantes:

Profs. 4, 3, 2, 6

(E6-31/10/2019) Prof.3: A gente não sabe bem o que ela tem, mas a condição familiar.... os traumas que ela tem passado.... de repente são causas de alguma possível deficiência. O trauma modificou toda a vida dela, e acho que ela tem algum transtorno social por causa disso. Pode ser, né?

Ela foi a minha situação de conflito, e a gente conseguiu reverter essa situação de alguma forma. E todas participaram. Eu tive que me ausentar pra ir a um congresso, e as meninas foram se revezando com minha turma.

(E6-31/10/2019) Prof.3: É uma situação que todas nós vivemos com ela. A aluna Y vem de um contexto bem difícil. A mãe é usuária de droga, o pai se sabe que é bem violento, não mora com ela. A mãe conta que o pai aparece por lá, bate nela no meio da rua. Ela tem uma irmã, que estuda aqui também e que tem um histórico de abuso sexual, e provavelmente a Y também. A mãe há um tempo atrás fazia faxina em lotações, aqui é o ponto final, então, ela fazia esse trabalho... A Y tem um comportamento diferente... não deixa de ser um trabalho de inclusão. E assim, eu peguei a sala em março. Teve a greve em fevereiro, depois eu peguei. Antes, a sala era de outra professora, muito competente, mas até ela não conseguia manter o controle. O estopim era sempre a Y, ela agitava a sala. Ela tumultuava. Se arrastava no chão e vinha com a vagininha dela se pegando com o pé da mesa.... Eram coisas desse tipo. Ia por baixo da mesa dos outros, mordia os colegas....

L: E ela tem quantos anos?

(E6-31/10/2019) Prof.3: Ela é repetente, acho que 10.

E aí peguei essa sala. A professora anterior exonerou e me colocaram. E aí que foi pior! Eu recorri aos colegas. Tinha um professor, que é um professor módulo, a Prof.2 aqui, me ajudou demais. Perguntava tudo e tirava todas as cartas que eu tinha na manga. E aí descobrimos que a Y tinha um medo, de sair da escola. Ela gostava da escola! Então, vamos aproveitar isso!...

L: Sim, pegar esse gancho aí....

(E6-31/10/2019) Prof.3: Daí um dia a diretora foi lá. E nesse dia ela (Y) estava virada no jiraya. E ela (DIRETORA) falou: “se você continuar assim vou levar você pra sua casa”....

(E6-31/10/2019) Prof.3: Eles não querem ir! Tem muitos alunos assim aqui!

(E6-31/10/2019) Prof.6: Sim, tem! Incrível, isso pra mim é novo!

(E6-31/10/2019) Prof.3: Gente, aqui tem banheiro, na casa da Y não tem banheiro. Eles fazem as necessidades no mato, lá atrás. Aqui tem água na torneira, lugar limpo, tem comida....

(E6-31/10/2019) Prof.6: E são muitos e muitos casos! E não é só por isso, tem outros motivos, e daí quando começa a chegar sexta feira eles ficam agitados!

(E6-31/10/2019) Prof.2: E eu tenho um aluno que tem uns dias que ele não vem devido a atividades da igreja. E ele briga com a mãe porque quer vir!

(E6-31/10/2019) Prof.3: pois com a Y foi o que a gente conseguiu. Já tinha ameaçado de castigo, e pra ela isso não importava. Pra ela ficar sentada ali, estava ótimo.

(E6-31/10/2019) Prof.4: Igual ao meu aluno. Era falar que ia levar para a mãe e ele já mudava.

L: Voltando ao caso, acho que podemos entender a Y como uma criança com deficiência. Ela ficou e está exposta a muitas privações que podem ter causado danos irreversíveis. Não sei se vocês lembram dos slides que vimos sobre o que é ser uma pessoa com deficiência. Temos as deficiências físicas, auditivas, visuais, etc e lá também está mental e intelectual. Antes a gente chamava esta deficiência somente de mental. Depois é que se achou mais correto ser determinada como intelectual. Mas agora, nesta nova legislação eles deixaram os dois nomes. Por que será? Bom, são duas coisas diferentes. Intelectual é uma deficiência em decorrência de alguma síndrome, alguma causa genética, ou de nascença, que afete o cognitivo. São causas diversificadas, mas principalmente em decorrência de alguma síndrome. A mental é justamente esse caso que vocês estão falando, que acontece em decorrência de repetitivos traumas e privações que vão gerando transtornos, doenças mentais, que recidivamente e, ao longo de excessiva exposição acabam por trazer sequelas que não são mais reversíveis ou tratáveis, tornando-se uma deficiência em decorrência de uma doença mental. E com essa menina talvez vocês não estejam vendo agora, vocês estão vendo a diferença no comportamento, na socialização e também no aprendizado. Mas tudo isso, ao longo de certo tempo, não sabemos como pode caminhar....

(E6-31/10/2019) Prof.6: É realmente uma loucura o que a sociedade faz!

(E6-31/10/2019) Prof.3: Isso me fez lembrar de uma menina numa novela. A vida toda a mãe fez todas as vontades, aquela menina nunca ouviu um não na vida. E agora ela vai matando um a um na novela, não tem limites se alguém a contraria.... E de certa forma a Y é isso. Ela não aprendeu a conviver em sociedade. Sabe, semana passada eu fiquei horrorizada com uma coisa que aconteceu. Ela veio de calça jeans e ela trouxe a calça da escola dentro da mochila. Daí ela me fala, “Pro, vou trocar de roupa”. E isso já foi uma grande evolução ela entender que não pode fazer educação física de calça jeans. E daqui a pouco volta ela vestida com a bermuda e sem a calça jeans. “Cadê a calça, Y?” “Eu joguei, eu joguei!” E eu disse, “vai pegar sua calça, menina!” Porque, Luciana, na casa dela a mãe não lava roupa. Elas usam as roupas até encardir e depois jogam fora.

L: Nossa, então jogar é isso!

(E6-31/10/2019) Prof.3: Elas ganham muita roupa, de caridade, das igrejas....E não tem também como lavar, porque não tem sabão... Elas não têm absorvente.... e suja a roupa, ela joga fora.

E a calça tava limpa, dava pra usar ainda a semana toda...

L: Mas era mais fácil....

(E6-31/10/2019) Prof.3: Ela acostumou assim.... E.... olha só quantas questões nesse caso....

L: E o papel da escola em todas essas questões....

(E6-31/10/2019) Prof.3: Sim.... E trabalhando todos estes conflitos você trabalha a articulação junto aos colegas da escola. Então, como fazer? Bom, ela saía da minha sala, “Pro, vou no banheiro”, daí ela ia na sala da 2, e alguém dava alguma coisa pra ela. E então eu comecei a falar, “não gente, peraí, a gente tem que falar a mesma linguagem. A gente tem que educá-la.” Ela chegava lá na secretaria, o pessoal da secretaria adora ela. Abria a porta, pegava bolacha do café das meninas.... E eu largava 30 crianças e ia atrás dela. “Você pediu licença, Y?” Ela dizia não e eu falava, “Viu, meninas, ela só pode entrar aqui se pedir licença....” Então, hoje ela faz isso. Vejo que ela evoluiu muito. Eu vejo uma vitória com a Y. Ela está lendo umas palavrinhas, a professora da sala de leitura montou uma apostilinha pra ela. Gente, é uma benção, ela adorou. Ela senta com essa apostilinha e ela faz tudo. É cruzadinha, é palavra pra completar....

L: Olha, descobriu uma coisa que gosta!

(E6-31/10/2019) Prof.3: E ela tá lendo..... Eu falo, “Y, b com o?” “Bo! Bo!” Ela tá vendo que ela consegue entender a escrita, ela já consegue entender alguns numerais. Isso pra ela tá sendo bacana. Então assim, eu acho que com tudo isso, de março pra cá ela mudou.

(E6-31/10/2019) Prof.2: Ah! Com certeza! Ela é outra!

(E6-31/10/2019) Prof.3: Ela chegava e batia em todo mundo.... Não podia deixar a Y ir ao banheiro. Com quem ela cruzasse no caminho, ela ia batendo. Até na alimentação. Ela enfiava folhas inteiras de alface na boca pra poder pegar mais...

L: Era um bichinho....

Prof.3: Um Mogli!

Enfim, mas aí, eu como professora...porque dá vontade de abraçar e levar pra casa, porque a mãe.... então eu tinha que trabalhar meu psicológico. Então eu acho que a escola fez um trabalho espetacular com ela, de março pra cá. Ela é outra menina.

L: É um trabalho de humanização, de torná-la humana.

(E6-31/10/2019) Prof.3: Sim! Exatamente! As pessoas vinham me elogiar.... E sim, foi muito nervoso que passei, mas se a gente não articula a equipe, a gente não consegue.

(E6-31/10/2019) Prof.4: A gente tem alguns alunos que são de todos. Por mais que seja de uma sala, ele vai passar por todas as salas... Sai causando por aí.... Ele é da escola.

(E6-31/10/2019) Prof.3: Então, a mãe dela, quem já viu a mãe da Y? Ela é a típica usuária de crack. Bem magrinha, pele escurecida, envelhecida, anda toda suja, que nem a Y anda.... Teve uma situação que aconteceu aqui em que a Y pegou os estojos, lápis dos coleguinhas. E a gente teve que chamar a mãe aqui. “Sua mãe vai ter que vir aqui” “A minha mãe não pode....” “Mas ela tem que vir!” Mandamos a convocação e a mãe veio. Aí sentou eu, a vice e começamos a conversar. Elogiamos a menina,

afinal, ela teve uma mudança de postura, mas aconteceu essa situação. A mãe, totalmente fora da casinha, “Y, você não precisa disso!” Mas deu certo, de uma certa forma, porque a Y percebeu que existe esse lado da mãe, que tem essa autoridade. Foi aí que fiquei sabendo do pai. A mãe pediu pra nem entrar em contato, porque ele bate nela...

(E6-31/10/2019) Prof.2: Olha só, a gente tem que incluir a mãe também, a família toda!

(E6-31/10/2019) Prof.3: Porque no ano passado a gente fez uma visita até na casa dessa mãe. Nesse momento, precisava ir na casa da Y, mas em outros momentos a escola já foi visitar outras também!

É porque na verdade a gente tem ela e a irmã. São duas. E a irmã está de manhã e é muito mais difícil ainda. É mais velha, está na puberdade....

(E6-31/10/2019) Prof.4: Eu já fui lá por conta da irmã. Foi quando ela menstruou e não tinha roupa, a mãe não veio, e a diretora me chamou pra gente ir levar a menina pra casa. E era lixo no chão, roupas espalhadas, tinha uma telha tampando a porta de entrada...

(E6-31/10/2019) Prof.4: Essa irmã, a M, tem ainda um agravante... a mãe de uma coleguinha veio e disse que não queria a filha dela brincando com essa menina... e a sala toda excluía a M. Desfez todo o trabalho feito em sala de aula....

L: Nossa....

(E6-31/10/2019) Prof.3: É muito difícil, muito difícil! Por isso que eu falo assim, eu consegui uma vitória com a Y. As crianças brincam com ela, antes ela chegava quebrando tudo, agora não.... Eu consegui manter um diálogo na sala com todos os alunos. Antes os colegas também ficavam com raiva das coisas que ela fazia e queriam bater nela. Mas nós chegamos num acordo, hoje eles olham pra mim e falam “o que vamos fazer, pro?” e aí a gente vai e conversa com ela.

L: Você está colaborando com a educação dela...

(E6-31/10/2019) Prof.3: Sim, e eu precisei trazer toda a sala pra essa situação pra me ajudar. É o adequado? Não sei, acho que não...

L: Mas é o que precisava ser feito!

(E6-31/10/2019) Prof.2: A gente tem que avaliar o quanto já tem no copo, não é? Não só olhar para o que falta!

(E6-31/10/2019) Prof.3: Sim! Ela é outra menina!! O fato dela gostar de brincar agora, participar mais...

L: Gostar de vir à escola, gostar de fazer as atividades daquela apostilinha, joguinhos e tal.... Ela está descobrindo as coisas!

(E6-31/10/2019) Prof.3: O fato dela perceber que consegue entender umas palavrinhas....

E ela não tinha noção até da forma como ela andava. Ela andava sempre com o bumbum de fora. E nem ligava. Agora já sabe se arrumar melhor. Mesmo com a roupinha suja, ela já sabe como se vestir.

Lembro um dia que eu estava brava, no meu limite e falei “Eu vou ligar para o Conselho Tutelar! Você vai pro abrigo!” “Eu gosto de lá”, foi o que ela falou.

L: Ai!

(E6-31/10/2019) Prof.3: No abrigo as tias são carinhosas, ela brinca, tem coleguinhas....

L: Não tem obrigação nenhuma, também tem comida....

(E6-31/10/2019) Prof.3: Isso de falar do Conselho não funciona também....

L: Pois é! Pra ela tudo é melhor do que voltar pra casa!

(E6-31/10/2019) Prof.3: Estava trocando ideia com uma colega, porque a gente tem um grupo e vai contando as coisas.... Diz que tem coisas que vêm pelo medo. Com a Y funcionou pelo medo! Só que assim, daí eu já fiquei com outra preocupação. Nos dias que a coordenadora não estava na escola, só estávamos nós, professores. Aí ela aprontava, se jogava no chão, derrubava tudo, batia no outro....

L: Vc foi em um congresso? Do quê?

(E6-31/10/2019) Prof.3: Um congresso de Educação que falou sobre os impactos da quarta revolução industrial sobre a educação. Bem legal.

L: Educação 4.0...

(E6-31/10/2019) Prof.3: Sim, participei de uma palestra sobre inclusão. Foi bem bacana. Falaram lá sobre as coisas que você falou aqui. Sobre o que é inclusão, sobre a nomenclatura, história, sobre criar maneiras para que o aluno possa ter garantido seus direitos... Foi bem legal!

L: E daqui foi só você?

(E6-31/10/2019) Prof.3: Eu, mais duas professoras e uma secretária.

L: Muito bom! Dá uma renovada! Você tem que trazer os conhecimentos novos pra cá, pro pessoal todo!

(E6-31/10/2019) Prof.3: Pois é isso que eu acho que falta. Deveria ter mais coisas pra todos. Na verdade, foi aberto, oferecido pra todos, foi aqui pertinho, mas é claro que não são todos que conseguem sair da escola. Que nem aqueles cursos que tinham na DRE (DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO). Eram muito bons!

L: E não tem mais?

(E6-31/10/2019) Prof.2: Tem....mas muito pouco, fora do horário de serviço....

(E6-31/10/2019) Prof.4: Tudo vai depender da política.... Diminuem os cursos, dizem que não têm palestrantes....

(E6-31/10/2019) Prof.3: Mas a gente aqui ainda tem essa nossa arma, que é esse nosso horário de formação. É difícil, acaba sendo muitas vezes pra dar recados, mas a gente consegue muita coisa ainda. Dá pra gente trocar ideia, debater coisas...

Prof.4: Verdade

L: Mas parece que quanto mais tempo tem... a gente consegue ocupar esse tempo com outras coisas... Incrível, não é? Por exemplo, na minha cidade, no interior, onde deveria também estar fazendo a pesquisa, como aqui, eu não tenho conseguido. Eles têm apenas um dia pra se reunir. E vão surgindo várias outras coisas.... Nota, reunião de pais....tudo acontece nesse horário, tirando a prioridade da formação!

(E6-31/10/2019) Prof.6: E vira um horário só de recados!

(E6-31/10/2019) Prof.3: E se a gente começa a espalhar isso, que na JEIF (JORNADA ESPECIAL INTEGRAL DE FORMAÇÃO), no HTPC (HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO) a gente não tem tempo pra nada.... daí a notícia se espalha e vira verdade, dá pano pra manga, desculpa pra continuar dizendo que não temos tempo pra nada! E aí eles lá vão dizer, ah! Então tem que tirar esse horário! Então a gente tem que entender que esse horário é uma conquista e a gente tem que usar!

L: Muito legal isso que vc falou, porque precisa mesmo usar esse horário, ocupar esse espaço!

(E6-31/10/2019) Prof.3: E eu tomo esse cuidado quando vou em cursos. Sempre tento trazer as novidades aqui pra escola. Nesse horário de formação eu trago por exemplo umas dicas que vi num curso sobre matemática....

L: Legal, então vai ser muito bom vc trazer as coisas desse último congresso...

(E6-31/10/2019) Prof.3: Sim.... questão da mulher, questão do negro.... são tantos assuntos importantes que temos que discutir aqui na escola....

(E6-31/10/2019) Prof.4: A gente nem sabe de tanta coisa.... sobre mulheres que passaram despercebidas na história e fizeram tanto pra gente estar aqui hoje!

(E6-31/10/2019) Prof.3: Só sei que saí desse congresso encorajada! Peguei várias folgas que tinha direito, juntei tudo e consegui ir todos os dias, de terça a sexta.

(E6-31/10/2019) Prof.3: Mas sabe o que acho legal, também? Acho que esse é o momento de falar. Estava fazendo falta. Por mais que a gente se reunisse a gente não tinha essa oportunidade. Pelo menos é o que eu acho. Eu estou me sentindo mais leve depois desses encontros.

L: Puxa! Que bom!

(E6-31/10/2019) Prof.4: Acho que todo mundo deveria estar aqui.

(E6-31/10/2019) Prof.6: Dá um alívio, mesmo....

(E6-31/10/2019) Prof.2: Esse momento é muito importante para vc dialogar e ver que o colega também passa por essas angústias.

(E6-31/10/2019) Prof.4: Porque parece que vc tá sozinho....

(E6-31/10/2019) Prof.2: Quando eu me deparei com a Sa eu me senti incompetente, impotente, eu ia embora chorando, não dormia à noite....

L: E quando a gente fala a gente vai reelaborando nossas experiências.... E o meu papel aqui não é pra trazer luz pra ninguém, não....

Prof.4: Ainda....

(E6-31/10/2019) L: Vixemaria! De jeito nenhum! Isso aqui funciona do jeito que vocês vêm falando. É uma construção coletiva, uma reelaboração coletiva. Às vezes você está com aquilo na cabeça, e ao ir falando, parece que vão surgindo ideias....

(E6-31/10/2019) Prof.4: Mas tem uma coisa me preocupando, eu até falei para as meninas que eu ia trazer isso pros nossos encontros. O que está me preocupando é o psicológico de todas nós. Porque, a gente já sabe que a inclusão é importante, é necessária, e pra tudo. Eu levo histórias daqui pra minha vida, minha família, pro meu marido, meu filho. Eles ouvem pra caramba! Na minha casa todo mundo é diferente nesse sentido por conta da minha profissão. Mas não posso deixar de pensar no psicológico, porque a gente se sente ainda incapaz.

(E6-31/10/2019) Prof.4: E me preocupa sobre as estagiárias, que devem ser nosso apoio, e as que estão vindo são muito novas! Já estão passando por essa carga e não sabem fazer. Elas já dizem que não estão aguentando....

L: Elas vêm das faculdades e se deparam com essa realidade....

(E6-31/10/2019) Prof.4: A gente tem sempre que estar preparada psicologicamente. Porque a gente só tá falando aqui de um caso, que já mobiliza todo mundo. Mas tem outros! O tempo todo é esse desgaste. A inclusão é importante, é necessária, mas ainda acontece pouco. A gente consegue fazer pouco, a gente precisa de ajuda. A gente precisa de um apoio dentro da sala, precisa de um estagiário pra tirar da sala, pra levar nos lugares, ajudar em sala. A gente tem um pra cada cinco, né?

(E6-31/10/2019) Prof.2: Aqui a gente tem um estagiário pra cada sala de primeiro ano.

(E6-31/10/2019) Prof.4: Mas é aquela história, eles não são preparados....

(E6-31/10/2019) Prof.2: Nós temos três estagiários que teriam que fazer um rodízio entre primeiros e terceiros anos. Porém, a Y não tem como ficar sem. E eu tenho o X e a Sa, que também não tem como. Teve aquele dia que os dois estavam muito agitados. Estava num daqueles dias de muito calor, eu não estava aguentando. Levei a Sa pro banheiro e passei água nela. Na hora deu aquele alívio. A estagiária

perguntou o que fiz com ela... e só dei essa refrescada. Calor! Fui lá e levei o X também. Depois disso, quando a temperatura caiu nos outros dias, eles já não ficaram tão agitados. Estava quente demais! Eles usam fralda, então....

(E6-31/10/2019) Prof.4: Isso é uma coisa que eu vou dizer sempre. Porque a inclusão é a doença que a gente tem que lidar, no caso ali. E a gente está tendo os profissionais que estão adoecendo. O que vai ser feito? Porque tem que ter uma política pública para cuidar dessa parte. Tem que ter alguém que vai cuidar dessa parte. Não é só falar que é bonito, não é verdade. Eu trabalho há 27 anos, eu era do Fund.2 e agora, neste ano sou do Fund.1. No 2 a gente não tem muitos especiais. Agora que eu estou tendo mais contato, acaba sendo novo pra mim.... Isso tem me preocupado muito!

L: Então, a frase é essa: “A estagiária ajuda, mas não tem preparo, e nós não temos preparo para prepará-la”. Era isso, né?

(E6-31/10/2019) Prof.3: Nós colocamos assim: a frase foi falada pois a estagiária está sempre aguardando do professor uma instrução que nós não temos. E é como a prof.4 tá falando. Às vezes a gente tá perdida de tudo e a estagiária vem e pergunta, “por onde que eu começo? O que que eu vou fazer?” (A PROF. RELATA UM CASO DESDE O INÍCIO DA ENTRADA DE UMA ESTAGIÁRIA. OS AFAZERES QUE ELA, PROFESSORA, DEVE FAZER E AO MESMO TEMPO ENSINAR A ESTAGIÁRIA. *Nesse exato momento estava um barulho muito alto, acho que estavam ensaiando algo com um som muito alto na sala ao lado, não permitindo escutar plenamente o que se falava na sala...*)

Então, vc deve conhecer o aluno e a estagiária para daí traçar estratégias, tudo no início das aulas....

(E6-31/10/2019) L: Vamos lembrar do nosso tempo de estágio... A gente também entrava sabendo quase nada.... sofria muito....

(E6-31/10/2019) Prof.3: Eu era muito mal tratada! Mas eu me lembro de uma professora fantástica, com quem aprendi muito!

L: Então, e não é no ofício que a gente aprende uma profissão? Em qualquer atividade, não é assim?

(E6-31/10/2019) Prof.3: Então... A gente vai perder as estagiárias jovens. Elas ficam traumatizadas!!

(E6-31/10/2019) Prof.4: mas aqui, no geral, elas gostam! Essa estagiária me contou de uma outra estagiária que gostou e aprendeu bastante aqui....

(E6-31/10/2019) Prof.2: É que aqui na nossa escola a gente vê muito o lado humano... dialoga.... As pessoas se interessam, perguntam do que vc tá precisando. Eu tive oportunidade de pedir remoção, mas não quis. Eu gosto daqui!

(E6-31/10/2019) Prof.2: [...] sobre a formação do estagiário, não acho que a gente forme os estagiários, acho que está mais pra compartilhar as situações da sala e vermos formas juntas. A estagiária L, por exemplo, estamos construindo várias coisas

juntas pra minha aluna. Ela tem se dedicado bastante! Faz tudo com ela, leva a aluna para todos os lugares.... Hoje está tendo resultado para a aluna, ela reconhece as vogais.... está realmente avançando. Com ela eu sinto que estou fazendo algo.

(E6-31/10/2019) Prof.2: Diferente do X, que tem um entrave da família, que não deixa por exemplo mexer na mão dele. As mãos estão ficando atrofiadas, vão se fechando pela falta de movimento, e não posso encaixar um lápis na mão dele, porque a família proíbe a escola de tocar nele!

Quando chamei a mãe ela só falava da doença dela, da doença dela e da doença dela....Daí falei, espera aí, vamos falar do X! A gente tem que incluir a família também, eu sei... A mãe tem uma doença degenerativa, perdeu vários movimentos do corpo....Fala da dificuldade pra ela que é cuidar do filho....

L: E o filho tem também um tipo de doença degenerativa?

(E6-31/10/2019) Prof.2: Sim, ele também tem. Mas na verdade ele não tem o tratamento que deveria ter. Então o que acontece, antes ele erguia a perna bem, agora não mais. A mãozinha dele tem piorado bastante... Mas assim, a história do X me deixa louca! Eu volto pra casa chorando! Penso dia e noite no que precisa ser feito pra ele... A diretora tem me falado que vou ficar doente desse jeito...

(E6-31/10/2019) Prof.2: Mas agora, pelo menos o X está faltando bem menos do ele faltava.

L: Ele precisa demais de tudo que a escola oferece para ele!

(E6-31/10/2019) Prof.2: Sim! E pior é quando a família bloqueia as coisas que a escola oferece. Ele precisa passar no dentista e a família não autorizou!

L: Não autorizou!?

(E6-31/10/2019) Prof.2: A criança tá cheia de cárie! E não foi só ele, a mãe da Sa também não autorizou.

(E6-31/10/2019) Prof.4: A mãe de outro aluno meu também...

L: E qual será o motivo?

(E6-31/10/2019) Prof.4: Acho que é medo da exposição, sei lá! A escola vai descobrir que ela não cuida do filho... Mas tem que tomar uma atitude!

(E6-31/10/2019) Prof.2: Que nem meu filho, estuda aqui, passou pelo dentista e falou, “Ufa, mãe, ainda bem que não tenho nada!” Mas falei pra ele que se tivesse estaria tudo bem, tratava e pronto. Mas ele disse que os colegas falam, ficam zoando com os que têm cárie... Então é meio por aí...

(E6-31/10/2019) L: A frase é assim: “A estagiária ajuda, mas não tem preparo. É uma estagiária de Pedagogia”.

(E6-31/10/2019) Prof.4: É aquilo que a 2 falou. É uma construção coletiva, temos que trabalhar muito e em conjunto com a estagiária. Perguntar pra ela também, o que ela acha... A gente que já sofreu com essa coisa de ser rejeitada, a gente tem que trazer ela mais pra perto, deixar ela mais segura, saber que ela também participa.

L: Mais uma atribuição pra vocês...

(E6-31/10/2019) Prof.4: Teve um dia que precisei faltar, e a estagiária ficou doida! A sala estava fazendo o que queria, e eles não são assim... No outro dia quando fiquei sabendo, já fui tirando satisfação com eles porque fizeram isso com a tia Ap... Deixei eles sem informática e sem educação física, e vão ter que escrever numa folha todinha "eu tenho que respeitar a tia Ap".

L: Nossa! Isso é uma estratégia?

(E6-31/10/2019) Prof.4: Ah! A gente tá testando de tudo! Precisa ver, na semana seguinte não estavam nem respirando... Eu falei pra eles, que ela é professora tanto quanto eu. E pra ela foi bom isso também. Ela tem que entender que ela é responsável também, que faz parte da sala.

(E6-31/10/2019) Prof.3: Bem diferente de quando eu fazia estágio, eu tinha que entrar, sentar e ficar quieta.

L: E quando vem a estagiária ela fica o ano todo?

(E6-31/10/2019) Prof.3: Vai depender da carga horária que ela precisa. Tem uns que tem contrato de um ano, sim.

(E6-31/10/2019) Prof.2: Falei pra minha irmã chorando..."Por que a (ESTAGIÀRIA) F tem que ir embora??" "Porque ela se formou!"

L: E a escola consegue sempre ter estagiárias?

(E6-31/10/2019) Prof.2: Deveria ter mais...

(E6-31/10/2019) Prof.4: Uma por sala... seria o ideal.

(E6-31/10/2019) Prof.2: Tem mãe que exige também. Teve um caso que a mãe não saiu da Secretaria enquanto não deram uma estagiária só pro filho dela. E deu certo.

L: mas gente, vocês sabem que tem a diferença do estagiário e do auxiliar, né? Como chama aqui?

(E6-31/10/2019) Prof.6: É o AVE.

L: E esse vocês têm aqui?

Prof.3: Sim, duas.

L: E eles ficam mais no recreio...

(E6-31/10/2019) Prof.3: Ela leva os alunos ao banheiro, ajuda na alimentação... Atende todas as salas, onde for chamada ela vai.

L: Então fica no recreio, ajuda na alimentação, banheiro, sai da sala com a criança se ela precisa se acalmar...

(E6-31/10/2019) Prof.4: Isso, porque dentro da sala ela não pode ficar.

L: E fora esse não tem mais nenhum outro profissional de apoio concursado da prefeitura?

(E6-31/10/2019) Prof.2: Não, a gente tem a A, que vai dar o apoio pedagógico.

L: Ah, sim! A professora da sala de recursos... Mas eu digo em relação ao funcionário de apoio à inclusão, que fica na sala, acompanha o aluno quando precisar... Porque não é essa a função de uma estagiária... ela tá ali pra aprender!

(E6-31/10/2019) Prof.4: Mas o estagiário vem pra ficar com o especial, não é? Não vem do CEFAI?

(E6-31/10/2019) Prof.2: Não, se falar isso lá pro pessoal do CEFAI, pra minha irmã, por exemplo, eles discutem. Vão dizer que não é bem assim...

(E6-31/10/2019) Prof.6: Mas a minha fica com o meu aluno com deficiência...

(E6-31/10/2019) Prof.4: Exatamente! São situações complexas que mexem com a gente! Isso tudo me comove, não tem como! Por isso falo, tem que ter psicólogo na escola.

L: Tem que voltar a ter! E essa é uma das lutas, pra gente ter novamente o psicólogo escolar!

(E6-31/10/2019) Prof.4: A gente também precisa. Por exemplo, a prof.2 fica ruim, a gente tem alguém pra direcionar... Mas do jeito que está, a gente fica mal e a gente tem que parar. Uns tiram licença mesmo, outros se apoiam nos colegas... A gente não pode carregar tudo isso com a gente, não dá!

(E6-31/10/2019) Prof.2: A gente tem que descarregar! E naquele primeiro encontro que você veio, você que acabou ouvindo!!

(E6-31/10/2019) Prof.4: Você entendeu agora o porquê daquele dia?

L: (Rs) Foi muito legal aquele primeiro encontro!!

(E6-31/10/2019) Prof.3: Isso é uma terapia! No início a gente desabafou, mas agora a gente já consegue conversar!

(E6-31/10/2019) Prof.6: É! Já dá pra Luciana falar também....(Rs)

(E6-31/10/2019) Prof.3: É muita luta!

Encontro 7 - Dia 07/11/2019

Gislaine (pesquisadora do GADS) assumiu a formação de todos os grupos neste dia. A programação conjunta foi com o tema Trabalho Colaborativo, o que rendeu muitas discussões importantes depois.

Encontro 8 – Dia 14/11/2019 (E8-14/11/2019)

Comentamos um pouco sobre colaboração. A conversa girou sobre o compromisso dos professores no horário da JEIF. Retomamos a frase sobre a estagiária, o que nos levou a revelações importantes sobre a precarização do trabalho do professor.

Participantes:

Profs. 4, 2, 3, 5

(E8-14/11/2019) Prof.3: Eu acho que é possível, mas a gente ainda precisa conversar melhor com os outros professores. Olha só, eu até fico sem graça de falar isso, mas quando chega quinta-feira, dia que as meninas vêm pra escola, o pessoal some! É mas assim, tem uma galera que se comprometeu, começou e depois parou... Acho que se for ter algum tipo de trabalho colaborativo não é com todo mundo...

(E8-14/11/2019) Prof.3: Então, o que eu queria falar sobre trabalho colaborativo, é que não é assim, eu tenho noção, ela tem.... É de todos nós, é da escola!! Vou dar um exemplo (olha eu contando as coisas...), por exemplo, eu fiquei fora uma semana por conta do congresso, e olha o que aconteceu! A Y mudou de vinho pra água, não foi nem de água pra vinho. Ela ficou terrível! Tudo que ela fazia no início do ano voltou, e rápido. Porque ela ficou um pouco com cada professor. Então, ela na verdade não é minha aluna, é de todo mundo!

L: Então, no momento que todo mundo souber disso, já poderia saber o que fazer...

(E8-14/11/2019) Prof.3: Isso, já saberia como lidar melhor.

(E8-14/11/2019) Prof.2: Às vezes a gente só olha pro nosso lado e o outro que tem um olhar diferenciado, que enxerga a situação por outro ângulo pode contribuir. Isso é trabalho colaborativo, não é?

(E8-14/11/2019) Prof.5: Eu e a Prof.2 trocamos muitas ideias e favores. Uma atividade, uma informação diferenciada sobre o aluno...

(E8-14/11/2019) Prof.2: Vários conselhos que ela me dá. Aprendo muito!

(E8-14/11/2019) Prof.4: Mas às vezes nem todo mundo tá aberto a isso, para receber opiniões, até um obrigada... E às vezes fica difícil incluir esse colega nessa programação.

(E8-14/11/2019) Prof.5: Tive uma aluna, que ela demorava pra aprender. Conversei com mãe, irmã, porque a mãe trabalhava. Ela veio de outra escola e fui perguntando pra saber como era lá. A professora deixava ela num cantinho, desenhando. Sabia

desenhar o a e o e. E se for perguntar pra essa professora o que ela devia fazer... ela não sabe!!

Sei que nosso trabalho é de formiguinha!! Água mole, pedra dura, não é?

(E8-14/11/2019) Prof.3: O que muita gente faz é só ficar cozinhando...

(E8-14/11/2019) Prof.2: Ah! Tem aquele aluno que tem aquela deficiência do processamento auditivo. Ele ouve, mas não processa. Gente!! Eu não conseguia entender como isso funcionava!! Nem conhecia! Tem tanta coisa que a gente nem sabe que existe!! Mas você conhece!!

L: Eu não!! Sou lá obrigada a conhecer todas as síndromes? A gente vai conhecendo a partir das pessoas...

(E8-14/11/2019) Prof.3: Ele me lembra aquele desenho do Snoopy, lembra? Não tem palavras, só sons...Uó, uó... Além disso ele era agressivo, trazia canivete na aula....

Mas acho que esse exemplo foi um trabalho colaborativo. Porque, quando recebi o aluno eu não conhecia o aluno...

(E8-14/11/2019) Prof.2: Nem o aluno e nem o problema dele!

(E8-14/11/2019) Prof.3: É! Foram vários professores pensando juntos sobre por que falo com esse aluno e ele não me reponde...

(E8-14/11/2019) Prof.4: E no ano que vem? Como vai ser? A gente continua?

L: Isso que eu queria conversar com vocês! Vocês querem fazer essa programação, como será o ano que vem pra vocês....

(E8-14/11/2019) Prof.3: Sabe o que acho que a gente deveria fazer? Propor para as meninas da gestão pegar um dia do nosso PEA (PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO) e fazer com todos.

(E8-14/11/2019) Prof.2: Mas pode ser na JEIF também...

(E8-14/11/2019) Prof.3: Eu acho assim gente. O povo não leva muito à sério. Acho que precisa fazer uma reunião com a gestão e expor esse projeto. Porque é algo sério, um comprometimento, horário de estudo... Não é uma folguinha que deram pra gente. Eu considero esse trabalho importante. Da gente estar sempre conversando e falar a mesma língua...

L: E eu tinha pensado da gente conversar com estes que vieram no primeiro encontro. Por que não continuar? Importante sabermos deste comprometimento para pensarmos na formação para inclusão, que é importante para todos!

(E8-14/11/2019) Prof.2: Todo mundo vive numa rotina de desgaste. Talvez para quem dobre horário seja difícil.... Tem muitas tarefas burocráticas. Tem gente que prioriza isso. Mas a gente aqui vai continuar! Acabei de falar para as meninas antes de entrarmos, como me faz bem participar dos encontros!

(E8-14/11/2019) Prof.4: Lembra que te perguntei se ano que vc vai continuar? Porque para mim também está sendo ótimo. A gente fica muito angustiada, e aqui é o momento em que a gente pode falar e refletir. A gente não tem tanto espaço para falar e para escutar o colega! Por isso te perguntei! Esses encontros fazem muito bem pra mim e vou querer continuar no mesmo grupo.

L: Legal!

(E8-14/11/2019) Prof.2: Então, pensando aqui nos professores que não estão participando.... A gente pode falar com eles de novo. E tem a Prof.6 que estava muito animada, mas perdeu a sala dela aqui, e acho que ano que vem nem estará aqui também....

L: Puxa...

(E8-14/11/2019) Prof.2: Acho que temos que continuar mesmo! É muito importante também porque a gente tem a oportunidade de escutar o ponto de vista do outro.

(E8-14/11/2019) Prof.4: Na verdade, aqui na escola é sempre esse grupinho que conversa sobre os alunos especiais!

L: Mas tem outros professores que têm alunos com deficiência?

(E8-14/11/2019) Prof.4: Sim, mas, não nos leve a mal, mas eles não têm o mesmo interesse...De repente não é tão importante quanto é pra mim, quanto é pra Prof.2, Prof.3... Eu vejo isso, tá?

(E8-14/11/2019) Prof.5: O olhar da gente para os especiais é um, e outros enxergam a inclusão de outra forma.

L: Vamos lá! JEIF: qual o comprometimento que vocês – todos- têm em relação a essa jornada? Como funciona?

(E8-14/11/2019) Prof.3: O horário é a partir das 12h, mas a gestão dá um tempinho pra agente almoçar. É o horário que a gente começa nossos encontros 12:15, 12:20.... É um horário que temos que ficar na sala de segunda à quinta. Segunda é um dia que fica livre pra gente organizar atividades, terça e quarta é o PEA – que a gente já vai conversar sobre algum tema específico, este ano é o currículo, não é? – quinta é JEIF também. Mas no meio disso tem muito recadinho que é dado...porque a demanda é muito grande!

(E8-14/11/2019) Prof.5: Quando vc começa o ano tem a opção. Ganha por essas horas se optar em fazer.

L: Então, na terça e quarta é o PEA.

(E8-14/11/2019) Prof.3: Sim é um horário de estudos. Sempre tem alguma pauta e a coordenação está presente.

L: E o que tem tido?

(E8-14/11/2019) Prof.2: Filme e leitura, normalmente. Ou SGP (SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA).

(E8-14/11/2019) Prof.4: A gente fala bastante do currículo também... Tivemos formação sobre SGP...

L: Então a JEIF é segunda e quinta. Então hoje, se eu não viesse, vocês se reuniriam?

(E8-14/11/2019) Prof.3: Sim estaríamos fazendo alguma atividade. Ou algo importante que se tenha que discutir...

L: Então enquanto eu tenho vindo às quintas vocês estão tendo mais formações ainda. Tem o PEA, que não parou e a nossa na quinta. Legal!

L: Lembra que a gente estava falando sobre qual é o papel da estagiária.... Já que estamos falando do dia a dia de vocês, funções... vamos ver sobre as estagiárias. Outros lugares temos os auxiliares. Por que aqui também não tem?

(E8-14/11/2019) Prof.2: Auxiliar, como assim? AVE (AUXILIAR DE VIDA ESCOLAR)? Que leva o aluno ao banheiro?

L: Mais ou menos, não só isso...

(E8-14/11/2019) Prof.2: No primeiro ano tem, mas como falta para os deficientes, eles acabam cobrindo também.

(E8-14/11/2019) Prof.4: Não tem o suficiente. A gente tem falta de professor! Imagina de estagiária e AVE? O governo não vai mandar, não tem essa cabeça de entender que precisamos desse apoio. Tem, mas a demanda é grande, falta muito ainda. E é isso que dá angústia, porque, ainda quem vem, eu trabalho em outra escola também – quem vem é muito jovem! As meninas não estão preparadas. Nós temos que formá-las. E se, já temos falta de professor, ainda mandam essas pessoas sem experiência, para cuidar de um especial logo de cara...não é fácil!

(E8-14/11/2019) Prof.5: E, se eu tenho uma estagiária que me ajuda na alfabetização - e ela acaba me ajudando em outras coisas na sala e também com os especiais – eu não posso ter outra para auxiliar com o aluno especial...

L: Então quando vem estagiária pra cá vocês já pensam em alunos com deficiência.

(E8-14/11/2019) Prof.4: Isso!

(E8-14/11/2019) Prof.5: Mas tem algumas estagiárias que você vê que não é a praia dela os alunos especiais. Tem outras que pegam rápido!

(E8-14/11/2019) Prof.4: Mas é muito difícil logo de cara isso pra elas!! Vejo o esgotamento delas!! Teve uma que ficava o dia inteiro com o aluno. No colo! A família era um abandono total! E eu comecei a dar apoio psicológico para ela! Estava na cara dela o esgotamento. E a mãe ainda vinha reclamar, dizendo que ela não cuidava direito do filho dela...

L: Mas, vamos aqui pensar juntas, pra ver se achamos um caminho. A gente viu aqui vários exemplos. Chegamos num consenso de que esta não é a função específica de toda estagiária... Ela é estagiária da Pedagogia, deveria aprender diferentes áreas da educação, não só essa da educação inclusiva – que na verdade, é quase uma cuidadora – mas deveria ter um rodízio, para aprenderem várias áreas diferentes. O que vocês acham que poderiam pensar para mudar isso?

(E8-14/11/2019) Prof.3: Essa questão passa por várias questões da escola. Coisas que estão além do nosso alcance e já acontecem há muito tempo. Por exemplo, se não tivesse a falta de professor, eu deveria estar em sala de aula ajudando o professor. Eu sou módulo...

L: E qual é a função do módulo?

(E8-14/11/2019) Prof.3: Essa, de ser professor substituto, mas se não vai substituir ninguém fica auxiliando onde precisa. Eu poderia auxiliar um professor ou outro com alunos com deficiência. Mas uma coisa puxa a outra.... Eu estou sempre substituindo e pela falta de professor, assumi turma.... Daí vai sobrecarregando...

(E8-14/11/2019) Prof.4: Deveria ter mais módulo também....

(E8-14/11/2019) Prof.3: E tem AVE aqui?

(E8-14/11/2019) Prof.2: Tem!

(E8-14/11/2019) Prof.3: Ah é! Tem duas! Que é pra trocar, por para sentar pra se alimentar.... As estagiárias estão fazendo papel de AVE... Então assim, falta muito...

L: Então as funções existem, tem as AVE que auxiliariam em ações específicas como banheiro e alimentação, as estagiárias que fariam esse apoio geral na sala de aula... Então a professora módulo seria o ponto chave...

(E8-14/11/2019) Prof.3: Quando eu entrei aqui, logo no início funcionava, eu entrei como módulo. Eu ia para a sala de aula de primeiro ano, auxiliava em tudo, era muito legal. Mas logo começaram as faltas e eu ficava só em sala de aula substituindo. Até me perguntavam se eu era módulo mesmo...

(E8-14/11/2019) Prof.3: Então, a estagiária deveria estar em sala de aula pra quê? Pra gente fazer trocas. O que eu fazia numa outra escola que trabalhei, quando tinha a estagiária, a gente tinha uma aula compartilhada. Acho que tem que ser assim. Assim que ela vai aprender! Eu tinha plena confiança de que se eu saísse da sala uns minutinhos ela daria conta. E aqui a gente não tá conseguindo fazer isso, coloca elas com os especiais.

(E8-14/11/2019) Prof.4: E todo mundo sai perdendo...

(E8-14/11/2019) Prof.3: Ah! E a gente estava falando sobre laudo... todos os meus especiais não têm apoio, só a mim. Não têm direito ao apoio... Depende só de mim.

L: E vocês já tiveram casos de ter uma professora de apoio, tutora, que ficava apenas com um aluno?

(E8-14/11/2019) Prof.2: Já vi de uma aluna cega. Mas é raro.

(E8-14/11/2019) Prof.4: Já vi no Estado também. Supria a demanda, mas como agora cada vez mais temos mais alunos nas salas, como a gente vai fazer para que a situação não piore? Eu vou aposentar daqui a pouco, mas as meninas ainda vão ficar aí por muito tempo...então, como vai ficar?

(E8-14/11/2019) Prof.2: E não é só essa falta... Tem as moças da limpeza! Quantas funcionárias? Dez!! Tiraram dez funcionárias da limpeza! Tem três só!

(E8-14/11/2019) Prof.4: Sobra pra gente!

(E8-14/11/2019) Prof.3: Sim, é outra coisa que altera nosso dia a dia. Eu falo pra turminha pegar o próprio lixo...não que eu não fizesse antes.... então eu peço pra deixarem as carteiras organizadas..... fico pensando em facilitar o trabalho das meninas!

(E8-14/11/2019) Prof.2: Eles estão incomodados com a situação: é banheiro, eles chegam e falam, “mas nossa, a sala ainda tá suja!”.

(E8-14/11/2019) Prof.3: São cortes de todos os lados!! E quem vai fazer mais esse papel? O professor! Então, eu trago minha vassoura de casa e faço o mínimo, a gente ainda está numa situação de resistência!

(E8-14/11/2019) Prof.2: Falando da limpeza, teve a mãe de um aluno que queria propor um mutirão de limpeza da escola. A gente falou pra ela que não era por aí! Era uma questão de direito! A gente não tinha que fazer, tinha que lutar para que voltasse a ter.

(E8-14/11/2019) Prof.4: O imediatismo leva a isso! Eu trago meu “Veja” e pronto!

(E8-14/11/2019) Prof.3: Outros lugares as funcionárias da limpeza já estão vindo no regime de terceirizada, e é isso que vai acontecer aqui também.

L: E com salários mais baixos...

(E8-14/11/2019) Prof.3: E vai daquela forma que o presidente encheu a cabeça de todo mundo na campanha. Quem quer trabalhar, trabalha! Precarizando o trabalho, precarizando a educação. Daqui a pouco vai tirar da verba de outras coisas da escola para material de limpeza... Tudo já é terceirizado: capinagem, limpeza de caixa d’água, dedetização... tudo é de fora!

Mas a gente está numa situação emergencial, estamos em resistência. Mas pra ficar uma situação mais prática a gente acaba fazendo. Aí falam do papel do professor... a gente acaba tendo que diminuir a aula pra arrumar a sala....vai ter reclamação de pai que fala, “escuta, você tá pedindo para meu filho limpar o chão?” Corre o risco de eu reclamar que a escola tá suja e amenina da faxina ser mandada embora... Não vai sobrar pra nós? É uma situação muito mais complexa!

E assim, eu tenho três alunos na sala, uma é a Y, e tem Dzinho e tem o Br... Cada um com uma demanda diferente, e tomam tempo! E tem os outros que eu tenho que pensar... sozinha...

(E8-14/11/2019) Prof.2: Por que você não fica? Fica para assistir a aula hoje!

L: Hoje não consigo! Mas vamos programar!

(E8-14/11/2019) Prof.2: Mas eu preciso de ajuda!!! Rsrs

L: Ah! Vocês querem uma estagiária!

(E8-14/11/2019) Prof.5: Rsrs Isso mesmo!!

L: Pessoal, para pensar para a próxima semana. Usando esse exemplo que a Prof.3 acabou de dar, podemos elaborar estratégias para envolver a sala toda? Sabemos que temos os alunos com deficiência, as demandas diferenciadas de vários outros.... o que podemos fazer para envolver todos, atividades em grupos...o que podemos fazer? E para envolver a escola toda?

Encontro 9 – Dia 28/11/2019 (E9-28/11/2019)

A discussão deste encontro teve como inspiração um vídeo que deixei para o grupo assistir ao longo da semana. Trata-se de um documentário sobre um caso de inclusão escolar de sucesso. Esse caso suscitou que fossem trazidos à tona vários exemplos da escola, com reflexões importantes.

Participantes:

Profs. 4, 3, 5, 2

L: Então, mas assim... Lá a realidade é menor, bem menor, 168 escolas, 82.000 habitantes.
(E9-28/11/2019) Prof.4: E o que eles falam no vídeo... Eu até anotei aqui... De apoio colaborativo...
(E9-28/11/2019) Prof.2: É que a nossa realidade é outra.
(E9-28/11/2019) Prof.3: Nos falta professor!
(E9-28/11/2019) Prof.4: Exatamente... Foi o que a gente conversou com a Lu na semana passada, eu gostaria de lembrar, nos falta até o professor básico, aquele que dá aula no dia a dia.
(E9-28/11/2019) Prof.4: [...] porque, o pessoal da tarde que quer faltar, tem que vir o pessoal da manhã, então a gente faz uma troca. Então, quando a Prof.2 precisa à tarde, eu que tenho que vir. Posso, daí eu cubro. Olha, Prof.3, semana que vem você vem para mim? Daí ela vem. Porque, não tem professor atuando. Então, a gente precisava de uma equipe para que, se desse muito certo ficasse aqui, porque, daí não cansa ninguém.

(E9-28/11/2019) Prof.2: Daí o ano passado começaram as provas, cadê a do Ry? E ele é baixa visão. Cadê a da criança? eu falei gente... Está de brincadeira, não é? Fiquei indignada, por que a prova dele não veio?
(E9-28/11/2019) Prof.5: Ele tem laudo?
(E9-28/11/2019) Prof.2: O Ry tem, ele faz acompanhamento. Então, assim: Eles cobram tanto da gente e não fazem a parte deles.

(E9-28/11/2019) Prof.2: E o X? Para ele poder brincar ontem, eu vou até mostrar o vídeo depois.
O X foi na cama elástica lá ontem, mas será que ele poderia? A gente não pode tirar o X da cadeira de rodas.
L: Lá onde?
(E9-28/11/2019) Prof.2: Na quadra. A gente faz o dia do brinquedão. É o dia do brinquedão que a gente faz em outubro, não teve como fazer em outubro, daí a gente transferiu para novembro.
L: Ah, tá!
(E9-28/11/2019) Prof.2: E aí, a professora da sala de recursos falou: "Não, não tira ele da cadeira, a gente não pode".
(E9-28/11/2019) Prof.3: Dá Medo!
(E9-28/11/2019) Prof.2: Espera aí, me explica, eu preciso saber... Não pode por quê? E se ele faz xixi, quem troca?
(E9-28/11/2019) Prof.3: Tem a cuidadora, a gente não pode trocar.
(E9-28/11/2019) Prof.2: Daí eu falei: o que que a gente vai fazer para ele participar, pelo amor de Deus! Vamos pedir para o irmão dele vir, então. É que o irmão dele quem mais ajuda, ele foi aluno daqui no ano passado.
L: Ah! Ele já saiu?
(E9-28/11/2019) Prof.2: Ele saiu. Daí eu falei: É melhor falar com ele. Liga para a mãe, e fala para o irmão vir. Daí ele veio, mas o X ficou tão feliz, tão feliz, ele começou a chorar... lindo!
(E9-28/11/2019) Prof.5: E as crianças, quando viram ele lá!?
L: Mas gravou?
(E9-28/11/2019) Prof.2: Sempre.
L: Mas aí tirou ele da cadeira?
(E9-28/11/2019) Prof.2: Sim, tirou... (DEMONSTRAÇÃO DO VÍDEO DO X NA CAMA ELÁSTICA.)
L: Que legal que o irmão dele, veio, não é?
(E9-28/11/2019) Prof.2: Foi bem desgastante.
(E9-28/11/2019) Prof.4: Que cuidado desse irmão com ele...
(E9-28/11/2019) Prof.2: Foi lindo, mas foi bem desgastante!

(E9-28/11/2019) Prof.3: Ontem, a gente ficou mais preocupado com os outros colegas, porque os meninos... Do 2º e 3º, que estavam lá na fila juntos com a gente, que viram ele (O ALUNO X) se matando para subir... Aí, quando ele conseguiu chegar lá em cima a sala inteira comemorou, a fila toda comemorou. Quando ele subiu. Daí ele (UM ALUNO SEM DEFICIÊNCIA QUE TEM CIÚME): Que ridículo! Demora um ano para chegar lá, e não vai escorregar? Que feio, hein! Nossa! E os meninos foram para cima dele, entendeu?

(E9-28/11/2019) Prof.4: Agora, não é? Fazendo um paralelo com o vídeo, eu acho... Tem bastante coisa aí que ela falou, não é? Tudo parte do professor regente. Realmente, é a gente que tem que chegar, ir na coordenação...
L: A informação!
(E9-28/11/2019) Prof.4: Pedir o apoio, e levar a situação, e ver o que todo mundo articulado junto vai fazer, não é? Eu acho que isso aqui, a gente até consegue fazer, mas a gente tem essa deficiência.

L: Que é a história que eles falaram no vídeo sobre o abacaxi? Se o aluno for considerado abacaxi...
(E9-28/11/2019) Prof.2: A professora da sala de recursos também é considerada um abacaxi, porque, quando ela vai falar, não é, você vê caras e bocas, lá**.**
(E9-28/11/2019) Prof.5: Eu acho uma grande falta de respeito com o colega, enfim... porque assim... no dia que eu decidi abonar, você viu o que que uma professora colocou no grupo, não é? Eu não estou falando mal da professora, mas ninguém aguenta ficar com a Y... Ninguém aguenta ficar com ela...
(E9-28/11/2019) Prof.2: Nossa, eu não reclamei.
(E9-28/11/2019) Prof.5: Mas ninguém aguenta ficar com ela.
(E9-28/11/2019) Prof.3: Mas não é com vocês. Todo mundo sabe que, não há necessidade de reportar. Olha, o que que eu faço?
L: É difícil mesmo!
(E9-28/11/2019) Prof.5: Vamos pensar: Por que o professor O consegue ficar, por que a Prof.4 consegue ficar? Porque a gente está sempre ali, conversando sempre.
(E9-28/11/2019) Prof.2: Eu não vou reclamar dela. Eu só vou falar: Olha, fez isso, isso, isso.
(E9-28/11/2019) Prof.5: Eu fiquei com o Zi... Eu reclamei do Zi para você?
(E9-28/11/2019) Prof.2: Nunca! Gente...
(E9-28/11/2019) Prof.5: Pelo contrário, eu elogio. Porque a gente já se acostumou. A gente já sabe como é, não é? A gente já sabe como é. Enfim... Então assim... É... Eu percebo, não é, que tem essa coisa do abacaxi, não é? O aluno é o abacaxi, o colega que está interessado em trazer uma solução para que aquele aluno se desenvolva também é um abacaxi, é o chato, não é? É uma outra realidade quando a gente está na linha de frente, não é? Chega no fundamental 2, é... Ah! Mas o menino não está... Não está alfabético, ele não sabe ler, eu não me formei para alfabetizar.
L: Tem que voltar... Quer dizer, devolver o produto!?
(E9-28/11/2019) Prof.3: Poxa, gente! Mas o que que a gente está fazendo aqui como profissional? Ok, eu não vou conseguir fazer o que eu tenho que fazer, como deveria ser feito, porque a criança tem limitações... e nós temos as nossas limitações, mas juntos, o que que a gente está fazendo?

(E9-28/11/2019) Prof.5: Mas para você ver: Olha, muita coisa a gente consegue fazer igual a... a situação do X, não é? Gente! Quer uma coisa mais legal que isso? A gente fica impressionada... Que lindo! Que maravilhoso!, ok, mas deveria ser o normal.
(E9-28/11/2019) Prof.2: Mas olha, eu fui e falei pra professora. Daí, eu ouvi da pessoa que, não era a função dela, que eu tinha que resolver com outro. Daí eu falei: Na programação vamos deixar um espaço para o X ficar na cama elástica... Ficar um pouquinho com o irmão... Ficar à vontade! Você chegou a montar a programação para o menino ficar na cama elástica? Daí eu falei: Montei. Daí eu cheguei a perguntar para a professora da sala de recursos: o que que a gente vai fazer? Daí ela: Calma! E ligou para a família. Daí a família mandou o irmão para ajudar. Então, você esbarra em muita coisa! E tem gente, que esbarra em muita coisa, desanima, aí fala: Não vou fazer... Não vou fazer! Eu vou tentando, tentando, tentando, tentando e tentando. Não adianta só dizer, olha que linda! Inclusiva, a minha escola é ótima, é inclusiva, mas o que está sendo de verdade feito?
L: Quem fez isso, não é?
(E9-28/11/2019) Prof.4: Ninguém quer por a mão na massa, dá muito trabalho!

(E9-28/11/2019) Prof.2: E outra, a gente vai ficar sem a professora da sala de recursos...
(E9-28/11/2019) L: Por quê?
(E9-28/11/2019) Prof.2: Ela vai ser chamada no concurso, na 1ª chamada já.
L: Ela está há quanto tempo, aqui?
(E9-28/11/2019) Prof.2: Vixi! Eu entrei, ela já estava aqui.
L: Sério?
(E9-28/11/2019) Prof.2: 6 anos.
L: Então... Vai vir outra, não é?
(E9-28/11/2019) Prof.4: Por que eles não querem esse cargo?
(E9-28/11/2019) Prof.2: Eu acho que é muito desgaste... Muito desgaste, muita cobrança...
(E9-28/11/2019) Prof.5: Gente, é um círculo. A gente cai em um círculo. Eu acho que, não tem culpados, não tem culpados, não é? Eu acho - a minha fala parece que, eu estou apontando o dedo, não é isso - mas assim: eu acho que é algo que vem do próprio sistema. E aí, a bomba estoura na nossa mão, e aí a gente se estrepa um pouco mesmo.
L: É claro!

(E9-28/11/2019) Prof.5: A Professora da sala de recursos queria fazer mais coisas, ela falou que queria fazer mais coisas com a gente, mas tem tanta papelada, tanta burocracia para ela preencher, que acaba... que acaba fazendo as coisas batidas também. Então, o próprio sistema nos oprime, nos espreme, não é, e aí, as coitadas dessas crianças...
L: E elas também, são espremidas!
(E9-28/11/2019) Prof.2: Se não tem esse olhar, ele não ia participar, não ia!
L: É a insistência, não é?

(E9-28/11/2019) Prof Fr: Olha, no dia da apresentação no sábado, do sarau, O Ry foi meu o ano passado, ele tem baixa visão, ele estava no fundo, assim, olha! Agoniado! Por quê? Porque, ele não estava vendo nada. Aí eu peguei, e falei assim para a mãe dele: Vai lá na frente. Daí ela falou assim: Não tem lugar. Daí eu, peguei e falei: Espera aí... falei com a diretora: o Ry baixa visão está lá no fundo, ninguém vai fazer nada? Daí ela pegou, e falou assim: Vamos por essa cadeira aqui. Eu coloquei a cadeira, chamei a mãe, ele foi para a frente e assistiu todo o evento. Então, não é uma coisa difícil!
L: É só saber do que ele precisa.
(E9-28/11/2019) Prof.2: Você está ali, batendo na mesma tecla, na mesma tecla, na mesma tecla, na mesma tecla, e precisa funcionar, entendeu? Não é! Precisa ter atitude!

L: Então, vendo o vídeo, com quem vocês se identificam? Vocês se identificaram? Ou com alguma estratégia? Bom... Estratégia você falou o que tem, e o que não tem, mas assim: Com relação às pessoas?
(E9-28/11/2019) Prof.3: É... Eu gostei da fala daquela professora: Ela fala! Ela fala!, não é? Foi uma postura que eu, tive muito o ano todo com a Y, não é? E me doeu muito... quando na terça-feira eu precisei faltar e as pessoas falaram muito mal da

aluna... Eu falei meu... Todo mundo tem a chance de falar mal, eu vou falar bem, porque, todo mundo que trabalha aqui é profissional, tá. Eu saí agoniada.
L: Essa é aquela da mãe que...
(E9-28/11/2019) Prof.3: A Y tinha ganhado uma sacola de roupas daí, a coleguinha derrubou a sacola, e começou a chutar e espalhar a roupa pela sala, com o professor na sala, e o professor não fez nada. A mãe... veio ontem, na escola (nunca vem para nada), só que, assim: A mãe tem razão! Para mim, foi muito grave! E assim, todo trabalho, que eu fiz o ano todo... Todo trabalho, que eu fiz o ano todo na escola, gente... Abri o jogo com as crianças, gente... Com os colegas.
(E9-28/11/2019) Prof.2: A mãe dela tem problema de saúde, tem coleguinha dela que não aprendeu ainda a lidar com certas coisas. A gente vai ter que ter um pouquinho de paciência, qualquer coisa, fala comigo, e a sala acolheu ela. Trouxe ela, chama ela para brincar, brinca, conversa... É difícil! Porque, tem hora que eles olham para mim... Professora, e aí? Estou tentando, mas não dá. E de repente, em uma aula, em menos de uma aula, acontece uma experiência dessa...
L: Que o professor deixou!
(E9-28/11/2019) Prof.3: E uma criança de 8 anos, virar para mim, e falar: Professora, todo mundo faz isso na aula do professor fulano. Como assim? Como assim? Ah! Professora, acontece... Até eu bagunço. Mas por que ela falou isso, gente... (Ela tem 8 anos). Por que que ela falou isso? Todo mundo está bagunçando, por que, que eu, não vou bagunçar? Não é? Daí eu, chamei a atenção dela: Você acha que está certo, bagunçar? Então, assim, eu achei um absurdo!
(E9-28/11/2019) Prof.2: Mas é uma coisa que, a gente vem falando faz tempo que está acontecendo.
(E9-28/11/2019) Prof.3: Só que, assim: Pisou no meu calo... No meu calo.
L: É... No seu trabalho.
(E9-28/11/2019) Prof.3: Porque é assim, gente... a Y... Todo mundo sabe... Ah! Final de novembro... Final de novembro vou trazer a questão, e a gente vai conversar. Por que é assim, gente... Eu sei o meu limite. Eu sei o meu limite. Eu não consigo trabalhar o dia inteiro, estou cansada... Ficar o tempo todo na escola... É o ritmo do trabalho. Só que, eu acho que não é assim que funciona. Então, assim: Por que a Y se identificou com a professora? Por que assim: Eu, tive um olhar diferenciado com a Y... Deu certo... A sala acolheu, não é? A sala acolheu.
L: E a sala nesse momento, com esse outro professor, só conseguiu enxergar a diferença pra pior, não é?
(E9-28/11/2019) Prof.3: Eles sentam aonde querem, eles entram de baixo da mesa, eles fazem o que eles querem. E fazem mesmo! Eles falam: A gente faz o que quer, na aula dele.
(E9-28/11/2019) Prof.3: Porque fazem mesmo. Então, assim: É complicado, sabe Luciana... Então, assim: Eu vi a fala dessa professora, um pouco da minha postura, não é? Por que assim: Eu enxerguei de uma outra maneira. Eu poderia ter enxergado... Ter falado: Aí, gente! Não vou mais, entendeu? Era mais fácil para mim, não é? Nem dou bola... Não estou nem aí. Aí, porque, não é a minha aula... Nem vou falar, entendeu?

(E9-28/11/2019) Prof.3: Entendeu, gente? Porque é assim... É uma vida! Todo o trabalho que eu fiz, de março até agora, foi quebrado na sexta-feira.
L: Daí, alguns podem falar: Ah! Mas é uma bobeira, só por isso? Foi só um dia...
(E9-28/11/2019) Prof.3: Não, não é bobeira.

(E9-28/11/2019) Prof.4: Não, não é bobeira. Porque as crianças se veem naquela maldade. E aí, não deveria, você ensinou a bondade o ano inteiro.
(E9-28/11/2019) Prof.3: E não é para eles serem bons só na minha aula, eles têm que ser bons, em todos os sentidos. Então assim: Eu vi isso... Eu vi o trabalho com a menininha cadeirante no vídeo, e aqui o trabalho com o X, não é? É um trabalho que está indo. Para você ver, os pais estão percebendo. Porque é assim, gente... Já é uma situação humilhante da menina, de estar levando a roupinha doada, aí vem uma outra e faz isso? O professor... O adulto da história, não toma providência!

(E9-28/11/2019) L: Então, olha! Sabe qual é a minha ideia? A gente vai assistir o vídeo até o final, mas eu, já quero contar para vocês, o que é essa ideia, o que eu estou pensando da gente fazer. Olha! É... Esse grupo aqui... Nossa! É um grupo seleto, não é? Eu lembro no começo, que a Prof.4 falou assim: Mas a gente sabe... A gente sabe, que precisa incluir. A gente sabe de tudo isso. A gente sabe que tem... A gente sabe que... A gente sabe que vai aumentar a demanda. A gente identifica... A gente individualiza... A gente consegue, não é? Consegue conhecer aquela realidade um pouco mais, tentar mudar ali, não é? Então, assim: Eu acho que, em cada uma das situações nas salas de vocês, vocês estão fazendo a diferença! Mas eu queria poder estar aqui hoje, com os outros que não estão. Com os que estão aí fazendo essas coisas que vocês relataram! Não é? Mas eu acho que aqui, a gente tem uma célula, uma coisa que a gente pode usar para aumentar. Para espalhar pela escola toda! Vamos pensar nisso!!! Não vamos parar nossos encontros! Aí, o que que eu queria ver: A gente tem hoje, tem semana que vem, se vocês quiserem, eu venho, pode, não é? Eu vou estar em São Paulo até... O último dia será no dia 12. Então, tem a semana que vem, e a outra.
(E9-28/11/2019) Prof.2: Mas na outra, eu não vou estar. Eu peguei as minhas folgas, aí, eu não venho a semana inteira, só na quarta-feira que tem reunião dos pais, aí eu venho só para a reunião. Aí, depois eu não venho, nem na segunda, terça, quinta e sexta.
(E9-28/11/2019) L: Puxa, que pena...
Mas a minha ideia é assim: É a gente pensar em estratégias. A gente pensar em como aqui nessa escola com as dificuldades que tem aqui, e que também, tem em outros lugares, mas vamos pensar nas dificuldades daqui. Tem estagiário, não tem estagiário... Não tem faxineira... Não tem professor substituto para ficar... Falta auxiliar. A professora de recurso vai sair daqui, enfim. Mas aí, a gente vai bolar algumas pequenas estratégias. De como a gente pode fazer formação, fazer encontros, juntando todo mundo, mas com algumas coisas mais sistemáticas. Daí a gente pode apresentar isso para coordenação e direção. Eu até posso me comprometer durante o ano que vem, de ficar vindo... Sei lá... Uma vez por quinzena, uma vez por mês, sei lá... Para fazer algumas palestras para todo mundo. Trazer algumas pessoas diferentes.
(E9-28/11/2019) Prof.3: As palestras seriam ótimas, Lu.
L: Tá... Mas isso é uma parte. O principal... é o que a gente pode fazer para as outras pessoas...
(E9-28/11/2019) Prof.4: Sensibilização!
(E9-28/11/2019) Prof.5: Para a comunidade também, para que ela possa também ter esse conhecimento.
L: Também... É legal! Numa reunião de pais, a gente fazer algo. Eu tenho umas dinâmicas que eu já fiz com pais em outras escolas, é bem gostoso, assim... É bem

legal. Aí, vocês me ajudam, não é? Daí, a gente faz. Mas assim: A gente pensar juntas sobre isso. Daí, seria assim, uma tarefa para as férias, para a gente ir pensando...
(E9-28/11/2019) Prof.4: Eu vou falar, mas eu acho que você já percebeu. É claro que, você já percebeu: Que essa sensibilização, depende muito do humano que você tem dentro de você. E eu, acho que é exatamente... O que acontece com a gente. Eu, ela... A gente é muito humano! E aí, você acaba trazendo... O peso de todo mundo.

(E9-28/11/2019) Prof.4: Então, quando tem uma fala do X, eu fico chateada; Então, quando tem uma fala da Y, todo mundo fica sensibilizado, Mas não... Gente, a gente tem que entender que, o mundo não é assim! A maioria, não vai ser assim! E eu, ligo... Eu estou há 7 anos, aqui nesta escola. Agora, eu não tenho problema pessoal com ninguém. Mas você olha às vezes uma fala... uma coisinha... você fala: Meu... Não pode ser! Eu, não estou pedindo que a pessoa faça tanto! Só que seja humana...
L: Entender as situações...
(E9-28/11/2019) Prof.4: Mas tem que ter o olhar diferenciado, faz parte da nossa profissão. E é aí, que a gente se esbarra... E é aí, que eu, acho que a gente sofre também. Porque aí, a gente quer mudar o mundo, e a gente não vai conseguir. É isso, que eu sinto, entendeu? É exatamente isso, que eu sinto. Então, as vezes eu fico refletindo sobre uma fala do professor... Porque, o professor tem medo. Então, é um professor que faz um comentário, é outro que faz outro comentário. E eu, acabo levando isso para a minha casa. Mas por quê? Mas por que que eu tenho que olhar, e o outro, não olha da mesma forma?
L: É, esse exemplo do Ry que ficou lá trás. Poxa! Baixa visão!
(E9-28/11/2019) Prof.2: E outra, é um detalhezinho, que faz a diferença.
(E9-28/11/2019) Prof.3: E aquele dia que, a Y arranhou a cara de outra aluna. Arranhou a cara dela inteirinha no intervalo. Eu nem estava aqui...
O pai veio aqui... Daí, eu falei: Não sei nem o que te falar (quando eu vi a cara dela toda arranhada), porque, eu fiquei tão chateada, tão chateada, com a situação, porque, eu não estava aqui. Eu não estava aqui. Aí, eu acabei com a Y, falei um monte... Você só apronta, quando eu não estou, eu não sei mais o que fazer. Por quê, só quando eu não estou, é que tem guerra? Falei, falei, não foi, gente? Eu fiquei com essa sensação, que quando eu, estou aqui, tudo bem. E quando eu saio, eles iam se matar. Eles iam se matar.
L: E não é para ser assim, não é?
(E9-28/11/2019) Prof.3: E não pode ser assim. A outra arrancou pedaço da mão, e comeu. Como que nunca faz isso? E foi a mesma que arranhou a cara da outra. Aí, você fala assim: Chama a mãe! Aí, a mãe não pode vir porque, teve um AVC. Ela veio aqui, reclamar de uma régua... Uma régua. Então chama! E para resolver isso, não pode vir? Então, assim: É muita coisa que acontece, é muita coisa.
(E9-28/11) Prof.4: Gente, é assim: Eu não sei se foi aqui, a gente já conversou sobre isso em tanto lugar. A gente também tem que, tomar cuidado para não adoecer. Até voltando nesse ponto, porque, assim: Tem hora, que a gente precisa falar: Não, espera aí. Eu vou até aqui. Ok, vai além do nosso trabalho, pegar o menino e colocar na cama elástica? Vai (até porque, não custa nada) Porque eu sei que estou criando recurso, eu estou tirando uma impossibilidade. Então, assim: A gente tem que tomar cuidado sim. Aí, gente... Eu vou brigar para construir o banheiro, ok! Isso já passa da nossa alçada. Mas enquanto essa menina está aqui, é uma obrigação, não é? É uma obrigação. A irmã dela da manhã... A mãe dela chegou e falou: Meu... (Uma mulher dessa, chegar para mim, e falar): Eu não quero que, a minha filha converse com ela.

Minha querida! Então se retire, porque, a escola aqui, é pública. E assim... A sensação que eu tive, foi que, a história ficou por isso mesmo. Acabou deixando para lá, até chegar o final do ano. Eu falei: Gente, não é possível! Não é? Então, assim: Falta!
Lu: Mas assim: Eu acho que, a gente consegue fazer alguma coisa. Vamos envolver a equipe gestora.
(E9-28/11/2019) Prof.2: Eu acho que falta isso mesmo, o grupo... O grupo.
Eles também têm esse olhar, mas eles estão tão sufocados, que eles ficam desanimados**.**
(E9-28/11/2019) L: Mas aí, isso precisa ser um compromisso, tem que ter essa intencionalidade. Então, vamos fazer assim: Vamos fazer grupão, vamos discutir, ver esses assuntos, pensar possibilidades, falar das angústias, mas intencional, porque, todo mundo passa por isso ou vai passar por isso. Não vamos querer empurrar com a barriga! Vamos conversar sobre!

Encontro 10 – Dia 05/12/2019 (E10-05/12/2019)

Vieram todas as que sempre comparecem. Clima de fim de ano. Trocamos presentes, elas estavam bem animadas contando sobre suas festas de confraternização... Ainda deu tempo para importantes reflexões sobre a questão teoria-prática.

Participantes:

Profs. 4, 2, 3, 5, 6

(E10-05/12/2019) Prof.4: Mudou alguma coisa? (DISCUSSÃO SOBRE PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DA POLIÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA)

L: Anunciaram, mas ainda não vimos o corpo do texto, certinho.

(E10-05/12/2019) Prof.4: Mas será que vai mudar pra melhor ou pra pior? Porque agora é que se fala em inclusão....Está tudo novo, e não é uma coisa que gente vai conseguir do dia pra noite....

L: Pois é! E nem conseguiu ainda....

(E10-05/12/2019) Prof.4: Mas nem conseguimos e já vão tirar?

(E10-05/12/2019) Prof.3: E tem também a questão das cotas de emprego...

L: Sim, temos que ficar atentas!

(E10-05/12/2019 L: mas pra gente refletir sobre uma questão que veio à tona aqui, sobre teoria e prática.... O que é teoria pra vocês? O que é prática....o que é método?

(E10-05/12/2019) Prof.3: Teoria eu penso que é algo construído a partir da observação de alguém. Não envolve tanto a prática... eu acho... A prática enfim, é pôr a mão na massa! Por exemplo no meu caso eu fiz CEFAM (CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO), você também, não é, Prof.2? A gente tinha ali a teoria e a prática, então, vamos estudar Piaget, que projeto

a gente vai fazer? O que Piaget falava? A gente não fica só no escutar. Vamos ver o que ele fazia na prática.

(E10-05/12/2019) Prof.2: Aí nós usávamos tudo que a gente viu naquela teoria. Vigotski, a gente via bastante....

L: Olha! Que legal!

(E10-05/12/2019) Prof.3: Mas acho que o Magistério também fazia a diferença.

(E10-05/12/2019) Prof.4: E.... Às vezes a teoria funciona, assim, na prática, às vezes não! Eu vi exemplos de colegas quando eu comecei a dar aula de colegas que só tinham a Faculdade de Pedagogia, sem ter feito Magistério... era diferente, não aguentavam o ritmo da escola, não sabiam fazer muitas coisas...

(E10-05/12/2019) Prof.3: Porque não teve Magistério. E a gente já tinha tido o momento de aprender, não dar certo, refletir, fazer de novo... A gente tinha esse tempo pra pensar nisso sim, o professor nos orientava assim, e aí gente, o que vamos fazer? Era na prática!

(E10-05/12/2019) Prof.4: E às vezes o que veio da Pedagogia não teve esse tempo e cai de paraquedas na escola!

(E10-05/12/2019) L: Então, não tem prática sem teoria...

Prof.3: Não!

L: E acho que o contrário também, não é?

Prof.3: Isso!

L: E o método? Acho que é o caminho, é o como fazer tudo. O que acham?

(E10-05/12/2019) Prof.4: Eu acho que essa frase foi dita no nosso grupo, e, em certas partes eu concordo com ela, porque, a gente vê muitos estudiosos – diferente do que a gente tá fazendo aqui – você é uma estudiosa, a gente tá vendo uma teoria com você, a gente tá participando, tá trocando ideia junto. Alguns estudiosos não. Eles ficaram só no campo da pesquisa, da observação... aí o sistema vem e quer que a gente pratique isso... e não dá pé. É tudo muito legal, muito bonito, mas não dá certo porque, o próprio sistema não molda. A teoria funcionaria se o sistema mudasse. Como a gente falou no encontro passado, se o sistema funcionasse como deveria, talvez a teoria funcionasse.

L: Se tivesse esse tempo, como vocês contaram, da reflexão...Porque pra funcionar direito... será que a gente não teria que refletir mais sobre?

(E10-05/12/2019) Prof.3: Mas podemos criar nossa própria teoria, será que não?

L: Sim! Vamos pensar sobre isso!

Nossa, a história que vc contou da sua aluna, a Y, sobre como ela era e como ela é hoje... sobre como são as condições de sua família... Esse exemplo da Y, o que ela sabia quando ela chegou aqui? Função básicas, elementares, biológicas....

Prof.3: Acho que nem isso!

L: E foi aqui que ela foi aprendendo tudo e pra além disso outras coisas que vão fazer com que ela se desenvolva mais.

E, a gente acredita nessa escola que tem essa função colaborativa, que atua em redes.... nessa escola que não é homogeneizadora, que tem que conhecer cada aluno, cada dificuldade.... E não fossilizada, ou seja, comportamento fossilizado é aquele que se tornou mecanizado por ter sido repetido irrefletidamente por muito tempo. Assim a aparência desse processo mecânico, fossilizado não diz muito sobre ele e o local onde acontece. É o que muitas vezes acontece na escola. Você faz uma coisa porque o outro já fazia e vai perpetuando sem pensar, sem mudar, sem questionar!

E a concepção de ser humano que acreditamos é a que está em constante movimento. Pegamos o mesmo exemplo da aluna Y. O que é comum escutarmos: ah, olha pra mãe dela... a Y vai ser assim também.... E não se dá oportunidade, não se enxerga a transformação, por menor e demorada que seja.... Não é dessa forma que vocês acreditam. Vocês têm acreditado e feito coisas pela transformação dela. Não estão naturalizando a situação e se conformando, que é o que muitos fariam: “fazer o que né? Ela é assim mesmo....a família é assim....é natural da vida isso...” A gente tem que ter a consciência de que nada é natural! A gente está intervindo em tudo! Principalmente na escola!

E aí pensando nisso tudo, nossa concepção de mundo é pensar no devir, na emancipação. Acho que já falamos sobre essas palavras antes... Pensar com base num devir humano é acreditar e fazer com que a realidade possa se transformar. Não é esperar o que virá, mas lutar por transformações, sempre entendendo cada momento como parte de um processo. E lembrando que na maior parte das vezes a gente pode nem vir a ver essa transformação acontecer, o que pode gerar frustrações... Mas temos sempre que lembrar desse processo.

(E10-05/12/2019) Prof.3: Temos que começar de alguma forma!

L: Sim! Então como falei, temos Vigotski como importante base teórica. E isso que digo é baseado em seu pensamento, que diferentes formas de olhar para a pessoa com deficiência nos leva a diferentes práticas pedagógicas. Acho que isso é muito do que a gente tem conversado aqui. Não é tudo igual, mas podemos compartilhar experiências, práticas. Como estes dias que vocês falaram que alguém daqui tinha esquecido de compartilhar uma atividade, lembram? Um jogo, ou uma atividade que deu certo, mas que você vai usar essa ideia, adequando para outra sala, outra realidade.

(E10-05/12/2019) Prof.2: Sim, até a mesma atividade, a gente vai mudando, vai melhorando.... Mas foi o dia a dia que nos ensinou. No começo a gente não tinha essa visão! Com a prática a gente foi vendo o que dava certo, trocando, conversando...

(E10-05/12/2019) Prof.4: E vc vai individualizando cada aluno. Sabendo o que pode exigir dele, o que não pode ainda....

(E10-05/12/2019) Prof.3: Eu estava no magistério, tive uma professora... (RISOS)... A dona Nadir, ela já era bem velhinha, acho que aposentou logo. Ela tinha um caderno que ela usava desde a década de setenta, acho que do Magistério dela! Você via aquelas folhas escritas com aquela caneta cravada no papel.... E ela tinha todas as aulas lá. Tinha textos, até que os textos estavam atuais... Mas isso me fez refletir. Meu! Eu tenho o semanário, e eu usei neste ano e deu certo, vou usar no outro ano também. Já tá pronto! Mas não pode ser assim, né? É isso que é dialética, né? Aquela coisa de ir e voltar, entender que o que funcionou pra ela pode não funcionar pra mim... Não ficar fossilizado, não é isso?

(E10-05/12/2019) Prof.6: Eu sinto isso nas minhas turmas da manhã. Tenho três oitavos anos. Teoricamente eles são da mesma comunidade, têm a mesma idade.... Mas a minha aula em uma sala é totalmente diferente uma da outra. Pra cada sala, de cada ano faço um planejamento. E olha, uma dessa turmas vai pra Harvard! (RISOS) Estão se desenvolvendo muito! Bem diferentes de outros anos!

(E10-05/12/2019) L: E aí pergunto novamente, a gente pode produzir nossa própria teoria?

(E10-05/12/2019) Prof.3: Acho que sim!!! Mesmo porque os autores, estudiosos de hoje se baseiam nas teorias anteriores... modificam, trazem coisas novas. Igual o Karnal, ele fala dos filósofos antigos, mas traz de outra forma!

(E10-05/12/2019) L: Então, e eu, por exemplo, não sou nenhum Karnal e estou escrevendo uma teoria, minha tese. E a minha tese vai ser vocês, eu aprendo com vocês!

Mas tenho uma teoria e um método que me orienta nessa nova construção: Vigotski, Marx, Paulo Freire....

(E10-05/12/2019) Prof.4: Não fala isso! Não pode falar Paulo Freire! Quer morrer? Hahaha

L: Já falei e vou falar sempre!

(E10-05/12/2019) Prof.4: Tá loco! O pessoal quer matar Paulo Freire, e a gente tem que explicar que ele já tá morto! Não dá!!! Hahaha

L: E a gente precisa continuar a usar Paulo Freire!

Prof.4: Sim, não tem como não citar!

(E10-05/12/2019) Prof.3: Eu acho que a gente já estava caminhando pra uma escola heterogênea, acolhedora... mas as novas políticas estão tentando tirar isso! Esses dias eu estava conversando com um parente “abençoado” que disse “Ah, na nossa época a escola não era assim!” É claro que não era, gente! Quem é que estava na escola? A gente não acolhia os outros, a escola não aceitava “qualquer um”! Então, assim, tenho medo que a gente esteja voltando de novo pra essa escola....Infelizmente acho que a gente tá!

L: Então, vou tocar no assunto com vocês sobre a Política da Educação Especial e depois eu ponho no grupo a matéria. A diretora do MEC nessa matéria fala que vai flexibilizar a educação. Diz que vão facilitar, se o aluno não se encaixar na escola. Vão criar centros de educação para as diferentes deficiências...

(E10-05/12/2019) Prof.4: Tem que melhorar aqui. Vem pra cá esse projeto? Vem para a escola?

(E10-05/12/2019) L: Pois eu tenho uma teoria: estes centros não vão ser criados. Eles já existem, e são as várias entidades que estão esperando o retorno dos alunos com def. Antes elas tinham bem mais verbas.... querem de volta.

(E10-05/12/2019) Prof.2: E tem muitos centros... aqui no bairro tem o CTA, Centro de ... e Acolhimento. Os alunos vêm pra cá e no contraturno vão pra lá. Eles querem voltar ao que era antes.

L: São muitas. Ontem vi na tv na sala de espera do médico uma mega “descampanha”, campanha contra a escola e campanha para entidade: dizendo um relato de um aluno que não conseguiu se dar bem na escola e que na entidade x estava aprendendo...

(E10-05/12/2019) Prof.4: Na verdade precisamos dos dois, deveria ter verba para entidade e para a escola, nos dois lugares que a criança frequenta. E agora uma pergunta pra você: Por que este descaso com a educação? Não é interessante ter um povo inteligente? Porque, na minha época de escola, eu tinha um professor de História que dizia que não era interessante ter um povo pensante.... E esses dias, conversando sobre isso com meu filho, ele me disse que não acredita mais nessa teoria. Disse: “não, mãe, eles não querem pessoas burras!” Mas eu acho que eles querem sim as pessoas burras, mas querem nos fazer acreditar no contrário!

L: Esse é o plano!

Prof.4: E está dando muito certo!

L: E esse plano não é de agora, o atual governo faz mil coisas erradas e usufrui de muita coisa que foi deixada pra ele. Nos governos do PT, por melhor que possa ter sido, faltou muito investimento na base. Vejam, a partir do fim dos anos 1980, período da redemocratização, começa a se fazer estratégias para as crianças estarem na escola. Foram pra dentro da escola, mas a formação do professor não acompanhou este movimento, a formação inicial cada vez mais aligeirada... Faculdades EAD, estágios feitos de qualquer jeito...

(E10-05/12/2019) Prof.3: Sim, as pessoas fazem Pedagogia quando não conseguem outra coisa ou não têm dinheiro. A mãe de um aluno aqui, ela já está fazendo estágio, e não entende nada!

(E10-05/12/2019) Prof.4: E essa discussão toda, a gente leva pra casa. Meu marido falou esses dias: “não seria melhor ter um lugar para essas crianças, para socorrer elas”.... Socorrer de quê? Elas precisam de educação, da escola!

(E10-05/12/2019) Prof.3: É um retrocesso, fica cada um por si, quem pode faz, quem não pode é culpado por não fazer.

L: E a comunidade que está sendo enganada, que desconhece várias coisas que falamos aqui, tem que ser resgatada, não é?

Prof.3: Mas tá difícil demais!

(E10-05/12/2019) Prof.4: E essa culpa recai no público, tudo que é privado é considerado melhor. A instituição pública não pode ser abandonada.

(E10-05/12/2019) Prof.3: Acho que ela é que está desacreditada.

(E10-05/12/2019) Prof.4: É... Mas acho que é um pouco de culpa nossa!

(E10-05/12/2019) Prof.3: Com certeza!

(E10-05/12/2019) Prof.4: É culpa nossa porque a gente deixa. Eu até falei na reunião de pais: uma mãe perguntou por que eles têm que ter tarefa todo dia? Porque eles têm que ter o hábito de estudo! Porque na escola particular tem isso! Quando alguém fala que a escola pública não presta, está falando de mim, de você, de você... Então a gente tem que ter uma postura diferente.

(E10-05/12/2019) Prof.4: Eu sempre falo pros pais, que os mesmos professores daqui são os mesmos da escola privada. Vários de nós também trabalham em escolas privadas. Talvez os pais não tenham essa visão. O que modifica tudo é o sistema.

(E10-05/12/2019) Prof.4: Teve um caso engraçado que aconteceu comigo: a mãe tinha o filho na escola pública, era meu aluno e ela não estava satisfeita. Achava que era problema da escola. Colocou o filho na escola privada do bairro. Chegou lá quem estava na sala de aula? Eu! Hahaha “Você de novo?” E ela foi lá na diretoria reclamar até!

(E10-05/12/2019) Prof.3: Mas a gente não precisa parar nas férias. Vamos conversando no grupo. Vai mandando alguma ideia, texto, a gente vai debatendo!

(E10-05/12/2019) L: Legal! Vou enviar os slides pra vocês e aquela reportagem que citei sobre o MEC. E vamos conversando sobre nosso projeto para o ano que vem!

Os próximos encontros aconteceram on-line, durante a pandemia. Foram mais dezesseis encontros até o dia 14/12/2020, dos quais foram selecionados dez para a análise. A imbricação entre os encontros presenciais e os on-line trazem a noção do conjunto da obra, da atuação da Pesquisa-Trans-Formação junto ao grupo. Importante, assim, dar visibilidade à continuidade dos planos feitos em 2019. Estes planos de continuidade se efetivaram na medida que estamos nos reunindo semanalmente, estudando juntas, nos preparando durante a pandemia para um futuro retorno às aulas. Instadas por diferentes técnicas e metodologias de produção de informações e conhecimento em decorrência da situação à distância que estamos, muitas reflexões sobre casos de inclusão de alunos com deficiência foram ressurtidas, desvelando diferentes nuances da Dimensão Subjetiva da Realidade: desabafos, críticas e reflexões sobre momentos vivenciados na escola antes e durante a pandemia, construções coletivas de conhecimentos... Neste período on-line desenvolvemos técnicas diferenciadas que possibilitaram diferentes e mais aprofundadas formas de participação de todas nós nos encontros de formação.

Também o convite de membros externos ao grupo e à escola, coparticipantes da pesquisa, contribuiu sobremaneira para a apropriação de conhecimentos específicos, enriquecendo nosso debate.

Durante a pandemia pudemos dar andamento a um dos objetivos e planos cultivados não apenas entre as participantes desta pesquisa, mas entre os membros do GADS: a organização de um grupo virtual de discussão e estudos formado por professores e equipes gestoras de algumas escolas de São Paulo, inclusive a escola da nossa pesquisa, assim como escolas de outras cidades.

Como já dissemos antes, o caminho deste processo de transformação é um caminho sem volta. Sonhos possíveis, mesmo em meio a todas estas determinações pandêmicas, estão acontecendo. É nesse movimento – concreto, nada idealista - que se mostra nossa perspectiva da emancipação humana. Podemos criar microcosmos de transformação? Podemos dar continuidade a eles, com ou sem pandemia? Leitoras e leitores podem acompanhar essa nossa vivência, que tem nos apontado possibilidades e nos fortificado para continuar a luta! Seguem abaixo os Pré-Indicadores de 2020:

Encontro on-line Introdução – Dia 23/06/2020 (INTRO-23/06/2020)

Este encontro foi introdutório aos encontros de formação. Foi para conversarmos sobre a situação, combinar sobre como faremos os encontros, o que estudaremos, dia e horário...Tem muito sobre a conjuntura da pandemia, o início do trabalho remoto, a necessidade delas de conversar, as dificuldades, as preocupações...

Participantes:

Profs. 2, 3, 4, 5

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Mesmo quando melhorar um pouquinho, passar um pouco isso, esse negócio do vírus, a gente não irá ter segurança, a gente vai precisar usar máscara...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: É complicado, mas assim... vou tentando ficar calma...

(INTRO-23/06/2020) L: Mas de saúde, na sua família, tá tudo bem? Ninguém...

(INTRO-23/06/2020) Prof.2: Graças a Deus! Ninguém pegou! Muito triste. Tive amigos da família que já faleceram... difícil... pessoal trancado na casa deles... pessoas com bronquite também... e a gente fica aqui, o dia inteiro trancados... e eu moro em apartamento, agora sei como um passarinho se sente... mas a gente está agradecendo a Deus... por ter tudo... porque graças a Deus ainda somos privilegiados por ter tudo dentro de casa, não falta comida, estamos recebendo nosso salário normal... então... minha vizinha aqui trabalha em shopping... e me disse que os senhorzinhos vão, tem povo que não está tendo noção, eu acho...

(INTRO-23/06/2020) Prof.3: Conforme a Prof.2 falou, a gente consegue ficar em casa e quem não consegue...? pessoal sem salário, está difícil para um monte de gente... Mas eu, não sei você que está mexendo na plataforma, eu estou com quatro alunos apenas; o Mel disse que recebeu a apostila, tentamos entrar em contato com ele, sumiu... está bem difícil essa situação pra gente, estar fora da escola... bem difícil... ficamos de mãos amarradas... o que poderemos fazer? Ir na casa dele?

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: É muito complicado...você entra num estado de resignação...imagina o aluno de educação especial...fico pensando na Y, no X...

(INTRO-23/06/2020) Prof.5: Falta o contato corpo a corpo...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Isso. Não tem como, gente... como eles farão aula desse jeito?

(INTRO-23/06/2020) L: E você tem notícias deles?

(INTRO-23/06/2020) Prof.2: Do meu, não... eu não tenho.

(INTRO-23/06/2020) Prof.3: Tentamos contato com o Mel, mas não obtivemos retorno... ele me mandou através da plataforma que tinha recebido o material, tentamos novo contato mas não respondeu mais... tem o Gut, pelo o que a A falou, a situação bem precária, sem celular, pra entrar em contato... estamos amarrados... é uma situação horrível...

(INTRO-23/06/2020) L: Então, nem a... qual o nome da professora de recursos de vocês? Então nem a A está conseguindo contato com eles, não está conseguindo desenvolver nada?...

(INTRO-23/06/2020) Prof.3: Eu não sei quanto aos outros... os meus, foi isso; com o Gut não conseguimos contato... o Mel tentamos contato com a mãe, com a irmãzinha que também estuda na escola, não conseguimos, não tivemos sucesso...

(INTRO-23/06/2020) L: Gente, é muito triste, o que tenho visto das pessoas que estão me contando; uma amiga da sala de recursos passa horas no telefone, na linha, conversando com os pais... e os pais querem falar, porque eles querem ver, o que fazer, estão numa angústia danada... a maioria está assim... estão sem comunicação, sem saber o que está acontecendo...

(INTRO-23/06/2020) Prof.2: Dos quatro alunos que estou recebendo, eu, como professora, como faço: olho, conta por conta, coisinha por coisinha da atividade, e dou um retorno; “olha, dá uma olhadinha na questão 3, porque você não respondeu certo, presta atenção...” mas eu vejo que não gosta... tem mãe que acha um saco a professora...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: É relativo, porque tem aquela mãe que não gosta, que ia falar muito assim: “nossa, você não viu que ele fez errado, e você passou batido...” E tem uma mãe, que é da minha melhor aluna, que ela quer um vídeo meu, acho que está com saudade, de você, quer meu vídeo, “pelo menos a sua voz professora”...então, para essa até pensei em mandar meu WhatsApp... dou meu celular, já falam comigo diretamente... Mas com outros não me cobraram não, eu tenho dez picados, eu acho até bastante, mas não é 100%...então, a gente fica com angústia...

(INTRO-23/06/2020) L: Nossa! Muito pouco. Mas o que a escola de vocês orientou? Só mandar na plataforma os exercícios?

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: A gente manda na plataforma com orientação os exercícios, eu mando uma atividade por dia, não sei a Prof.2, mas eu mando uma de matemática, uma de língua portuguesa, fizemos um grupo do quinto ano, trabalhamos juntos e igual... um vídeo, posta igual... uma atividade solo fica fácil...não tem aquela atividade desesperadora... é uma continha... são bem simples... tem gente que não consegue porque não tem internet...

(INTRO-23/06/2020) Prof.2: Eu tive aluno que não recebeu o caderno, Trilhas, que é o material, e até meu filho não recebeu...então a gente baixou a apostila no Drive. Mas como irei cobrar? Estou pedindo para fazer no caderno quem não recebeu.

(INTRO-23/06/2020) L: Mas eles receberiam pela plataforma, né? E também teria que ter internet, não é?

(INTRO-23/06/2020) Prof.3: Tem criança que não recebeu. No montante foram poucas por sala que não receberam... se receberam e a mãe está orientando, eles conseguem fazer alguma coisa... tem aluno meu... assim, eu tinha feito três apostilas de alfabetização...não atendia esse alunos...eles não iam conseguir fazer no caderno...material separado... até aqui em casa, eu fui na escola buscar, minha angústia é tanta que eu quero ir atrás do endereço e tentar entregar... porque, eu não sei mais o que fazer, se espera mais um mês, se a gente volta...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Na nossa escola tem que ter, o sabonete no banheiro, porque não tem...tem que ser o líquido...

(INTRO-23/06/2020) Prof.3: Imagina eles indo de máscara e trocando as máscaras? É bem a cara deles... (risos) Será que eles vão fazer rodízio, vem 10 num dia, 10 noutro, 10 em outro... será que pode acontecer isso?

L: Pois é, né?

(INTRO-23/06/2020) Prof.2: Então, eu estava até conversando com a Prof.1; eu não tenho segurança de mandar meu filho para a escola...minha mãe e meu pai estão isolados...

(INTRO-23/06/2020) Prof.5: Eu não tenho segurança...teve algumas atividades de música, eu optei em não ir... mas em algum momento a gente vai ter que sair, porque não tem vacina...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Na verdade, é um problema que nós já conhecíamos, mas o governo não... governo achava tudo lindo e maravilhoso...mas nós já conhecíamos... Eles vão ter que rebolar pra se virar, porque não é uma questão mais só do professor, só jogar tudo na escola, agora é o momento de ver o que foi feito de errado, e tentar consertar... porque não tem mais o que fazer, está uma loucura, mas a pandemia veio até pra ajudar... estão olhando muito mais pela saúde, pela educação, eu tenho visto, eu tenho que tirar os pontos positivos disso, porque não pode piorar... não tem como piorar... se piorar estamos fritos...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Bem cheio, bem cheio, bem cheio mesmo... ficou todo mundo muito trancado, aí quando abriu a loja todo mundo quer ir comprar...

(INTRO-23/06/2020) Prof.3: Muita falta de consciência, não é gente? É igual o pessoal fazendo festa clandestina... Pelo amor de Deus, né? É muita falta de consciência e consideração... de amor à vida sua e do próximo...

L: E nessa a gente vê: "não sei quem saiu, e contaminou o pai... saiu e matou o pai, o avô etc."

(INTRO-23/06/2020) Prof.3: É que as pessoas não acreditam...é muito difícil acreditar em algo que não está vendo, vírus, bactérias... é complexo...tem pessoas que realmente não acreditam... que existe uma doença que começa daí... infelizmente é isso...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: A filha do meu cunhado é enfermeira, lá da Santa Casa...fizeram churrasco, foi um monte de gente...ela contaminada, descobriu depois que estava com COVID, morreu...

(INTRO-23/06/2020) Prof.2: Sério?

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Sério. Foi até um dia que coloquei LUTO no meu Instagram... ela era bem próxima da gente...nos conhecia desde criança, a família... depois que meu sobrinho veio morar em São Miguel, que conheceu ele... ela morreu, assim, do nada... é uma coisa muito louca e o pessoal não bota fé, esse presidente...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Não sei vocês, se já passaram pela escola particular, se já deram aula na escola particular...Eu vivi uma realidade que eu não desejo para ninguém, então, na escola pública tem muitos profissionais excelentes...no meu departamento, são várias pessoas maravilhosas, pessoas excelentes, são muitas e muitas que passam pela escola, e o pessoal não sei porque gosta de ficar desmerecendo a escola pública... porque a minha realidade, escola particular não desejo para ninguém não... eu aprendi muita coisa...mas prefiro mil vezes nossa escola.

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Os trabalhos que foram feitos, foram perdidos... foram barrados... não estou colocando a culpa em ninguém, e agora quando eu retornar, eu penso muito agora, em quando retornar...? Porque eu tenho o Zi, que todo mundo conhece... agora, como é que vai retornar, o que eu vou fazer, eu vou partir de que princípio? Então minha saúde mental tem que estar estruturada... o poder... esses debates vão ser muito bons porque quando voltar, precisamos estar firmes e com a mente firme também, começar tudo de novo...

(INTRO-23/06/2020) L: vocês também poderiam ver o que você pensa, que tema vocês gostariam, está tendo tanta Live...tanta coisa falando também sobre deficiência, sei lá, como que a gente poderia começar? Olha, a 3 disse que topa...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Eu acho, para a gente, ótimo...inclusive, enriquece para a gente... acho que esse é o momento para a gente estudar... temos até mais tempo agora de trocar... a gente vê que não está sozinho, que a angústia não é só comigo, é geral... eu estou me sentindo assim, péssima... tem dia que até estou bem... mas tem dias que dá uma vontade de sair correndo... (risos)

(INTRO-23/06/2020) Prof.2: Eu estava falando pra minha irmã... os ricos têm fazenda, tem tudo lá...babá pra cuidar dos filhos... agora a gente, pobres, não tem o que fazer...

(INTRO-23/06/2020) L: Temos a internet para ver os outros fazendo... É, mas assim, eu vou fazendo alguma coisa em casa, jardim, pintar coisas... pra gente tentar também desestressar um pouco, porque senão, ficamos pensando em lá fora, em tudo... é complicado.

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Eu sou viciada em crochê, tricô, então, minha casa não tem mais lugar para colocar as coisas que faço... (risos)

(INTRO-23/06/2020) L: Troca a cortina, as colchas de cama, toalha, vai fazendo tudo novo...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Tudo de crochê...tudo de crochê...uma loucura aqui...

(INTRO-23/06/2020) L: Estava pensando, vocês assistirem a live que participei, e a gente pegar dali alguns pontos. Porque assim, vai falar no geral, de inclusão, e também pensando na situação atual, aí, a gente discutir, por aí, começar a discutir, mais uma discussão geral, e aí, depois, a gente começar a fazer um roteiro, assim... “ah, hoje vamos discutir, sobre, a partir de uma deficiência”, a gente vai trazendo coisas e vai fazendo outros temas, e vai mudando a programação, mas partindo das deficiências. Então, por exemplo, vamos estudar deficiência

física, aí eu pego textos para vocês lerem, e acho que é uma forma da gente poder se desenvolver nesse momento...

(INTRO-23/06/2020) Prof.4: Vou gostar muito, Lu... de ser teórico...a parte teórica, a gente acaba esquecendo, a gente não tem tempo...lida com o cotidiano...mas a parte teórica, as siglas que tem na deficiência... eu ia gostar bastante.

(INTRO-23/06/2020) Prof.3: Lu, se a gente pegar esse caminho, vai ajudar muito a gente... até pra gente ter um embasamento mais teórico... a gente vê muito na prática e eu acho que é esse o momento que a gente deve aproveitar sim... muito legal a sua ideia...

Encontro on-line 1 – Dia 06/07/2020 (EOL1-06/07/2020)

Este encontro teve como pauta dois textos que abordam a temática da inclusão escolar. Foi disponibilizado para o grupo um e-book; ao se dividirem em duas duplas ou trios, cada grupo escolheu um dos textos do livro e de lá selecionaram questionamentos ou trechos importantes para nosso debate.

Participantes:

Profs. 4, 3, 2, 1, 5

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Está melhor hoje?

Prof.1: Estou. Tentando fortalecer, não é?

L: O que que você teve?

(EOL1-06/07/2020) Prof.1: Não, é preocupação mesmo.

L: Ah!

(EOL1-06/07/2020) Prof.1: A gente está preocupado, não é? Com essa situação.

L: Ai, deixa eu perguntar umas coisinhas para vocês? Eu estava tentando é... Escrever um pouquinho na tese sobre como está essa situação. E assim... Eu, acho que os nossos encontros são importantes para a gente fazer um exercício de imaginar como pode ser esse retorno. O que a gente pode imaginar, pensando nas crianças com deficiência, não é? E na escola, como um todo. E aí, eu, estava com algumas questões, assim... Vocês falaram na semana passada. Como é que ficou a plataforma da Prefeitura? Daí, eu lembro que, a Prof.2 falou: “Ah! De 30 alunos, Só 3 acessam”. Aí, a Prof.1 falou: “Dos meus 500 pouquíssimos acessam”! Aí, como é a rotina da semana? Vocês passam quantos exercícios por semana? Novos conteúdos? Como é que está sendo?

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Como a gente não teve muito tempo para trabalhar com os alunos as coisas mais complexas, a gente está focando mesmo na alfabetização, e matemática, mais nos números, dezenas e unidades, as contas de adição, subtração... nesse conteúdo. Essa coisa, de não ter o acesso, está meio que geral da rede, por causa das condições dos alunos mesmo. E como alguns alunos não receberam esse material, do Trilhas, aí, tem dia que, a gente coloca a página do Trilhas para ele fazer, e mais umas folhinhas, para complementar essas atividades do caderno Trilhas. O 2º ano está mais ou menos assim, Lu.

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Essa apostila, ia vir para eles, lembra?

L: É, ou baixava, não é isso?

Prof.2: Isso.

L: Mas quem não conseguiu baixar, pegava na escola?

Prof.1: Chegou nas casas... Eles receberam nas casas. Algumas crianças não receberam, mas chegou o material para eles.

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Algumas crianças receberam, outras não. Meu filho mesmo, não recebeu.

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Chegou uma formação para nós, na semana passada, sobre o Trilhas, agora que a gente já está terminando o caderno, não é, Prof.4?

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Eu vou falar como mãe: meu filho não recebeu o material. Todo dia tem que ensinar ele a fazer o registro, a gente vai lá na página, tudo bem, a gente faz o registro, e tal... E aí, o que acontece? Às vezes, eu acabo deixando leitura, informática, algumas matérias, para fazer no sábado. Sábado, foi dia, que ele colocou tudo em dia. Colocou artes, leitura, informática, aí, fez todas as atividades que estavam faltando. Então, assim: Eu acredito que, essa rotina para ele está bem difícil. Algumas crianças, só têm um celular... Um celular para várias crianças. Então, é uma coisa que, se você for parar para pensar na realidade deles... É que eu, vejo os dois lados. Igual a moça falou assim, para mim: "Aí, essas atividades, é só português hoje"? Daí, eu falei: Eu, estou falando como mãe. Se a gente começar a misturar, português, matemática, no mesmo dia, vai virar um "bololô" para essas mães. Até eu tenho que ficar falando sem parar para ele fazer.

L: Isso porque, você... Você é professora, não é? Agora, imagina as mães?

(EOL1-06/07/2020) Prof.1: Isso... Você é professora e tem um filho. Outras mães, que, tem dois, três, não têm condição e não são professoras. Não tem condição... Não tem estrutura, não é? É difícil mesmo, eles não dão conta.

L: E vocês nem estão controlando faltas, então, não é? Nem é uma orientação?

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Não. Não tem registro, nem é para mostrar isso, não é? Nem anota e nem tem cobrança também. Eles pediram para pegarem um pouco mais leve, porque, com certeza, é tudo muito novo, como é que você vai fazer cobrança, ou, de repente... reprovar uma criança, não é?

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: É, o meu é um pouco diferente, Lu. A gente tem o grupo do 5º ano, não é? Nós decidimos assim: Segunda-feira é língua portuguesa, terça-feira é matemática, é uma atividade por dia, e o conteúdo é simples, é muito simples. Então, por exemplo: É soma... Então, é só na terça-feira. Então, são só quatro continhas, ou, dois problemas. Então, não está pesado para os pais. Os pais que, deixaram acumular, então, fica difícil. Mas é tranquilo, é uma atividade por dia, mas nós colocamos todos os dias, foi a decisão do grupo.

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Então, eu acho que, está até tranquilo! Porque, a gente entra às vezes... Igual na semana passada, eu tive que conversar bastante com uma mãe, que ela estava bem angustiada. Até falei para a Prof.1. Ela: “É, professora, ele está muito preguiçoso”. Daí eu, falei: Mãe! Esse momento é difícil, para nós, para eles. É que, pelo o que eu entendi, ela queria dar o caderno para ele, e que ele fizesse lá sozinho, entendeu? Aí eu expliquei como era, como montava a continha, tudo lá, direitinho para ela. Daí ela faz. Só que, a gente fica à disposição. Para mim chegou uma mensagem que tem notificação lá do aluno, eu já vou lá na hora e já respondo. Então, a gente fica assim: Eu estava fazendo comida, daí, chegou a notificação dele. Aí, eu fui... Parei... Fui responder. Então, a gente fica aqui... A gente fica aqui olhando.

L: Fica de plantão, não é?

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: A gente fica à disposição deles.

(EOL1-06/07/2020) Prof.1: Eu procuro ficar no meu horário de trabalho, não é? A partir das 13h30 até as 18h20, mas tem dia que extrapola, não é? Tem aquele aluno que só me retorna à noite. Eu acabo ficando com dó e respondo. Ontem eu estava conversando com um era meia noite! Olha... Final de domingo! Mas até porque, o menino estava angustiado, porque, ele não está dando conta. Ele queria saber o retorno. Daí eu falei: Mas nem a gente sabe esse retorno ainda, não é? Você precisa entender que, a gente depende muito de como está o vírus, e tal. “Ah! Eu não aguento mais; Não aguento mais ficar em casa; Não aguento mais meu irmão”. Daí começou, e eu falei: Tá bom! Aí eu conversei uns 15 minutos. Mas eu, procuro ficar no meu horário de trabalho mesmo, não é? Até para eu ter a minha rotina, porque, eu ajudo a minha filha, tem a casa para arrumar. Falei com a Prof.2 que eu não aguento mais ficar em casa. Esse negócio de ficar em casa, menina...

(EOL1-06/07/2020) Prof.1: Ah! Então, eu acordo já pensando... Antes do meu horário de trabalho, eu tenho que higienizar a casa, eu tenho que lavar. É que é assim: eu tenho que arrumar a casa... Na verdade, não é arrumar, é higienizar agora, não é? Você tem que ter essa preocupação, até porque, eu tenho criança pequena. Então, tem que estar sempre limpinha, porque ela fica com o pé no chão. Meu Deus! É aquela paranoia, eu tenho que deixar a casa higienizada... Todo dia, todo dia. Aí, assim gente... Me dá uma deprê, gente... Ontem mesmo, eu acordei chateada, falei: Nossa!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Tem que compartilhar Prof.1!

L: É, tem que conversar!

L: E nas reuniões? Vocês têm reunião na escola toda semana, não têm? E o que é falado, quais são as orientações? E o que é falado do pós-pandemia?

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Então, não foi falado nada ainda, não é? Quando a gente tem acesso à plataforma, eles falaram que a gente está certo, que é esse o caminho que a gente tem que percorrer, que eles estão olhando lá.

(EOL1-06/07/2020) Prof.1: Ai gente, eu não sei, mas eu vejo uma certa omissão por parte da própria Prefeitura de São Paulo. Porque eu acho que a Prefeitura tinha que

cobrar, sim, desses pais uma certa responsabilidade, vir mais a mídia e cobrar, sabe? Porque, deixar só na mão do professor... Não está nas nossas mãos. Esta questão de acesso, não está na mão do professor, as dificuldades deles também não. E eu vejo que essa responsabilidade cai para nós. Professor, o que você está fazendo? O que que eu, estou fazendo? Ué, eu estou usando os meios que, você me deu. Mas eu não sou essa mãe, eu não sou esse pai, eu não estou com essa criança. Porque na sala de aula, eu estou ali, eu pego na mão. Olha, vamos fazer, presta atenção. Ali, é a minha cobrança diária. Agora, ele não está presente comigo. Então, eu acho que, teria sim, que cobrar esses pais, responsabilizá-los, ou, encontrar formas de ajudar. Tem que vir um pouco a mídia, sabe? Eu acho... E falar, e cobrar. Olha gente, tem aula on-line, tentem participar...

(EOL1-06/07/2020) Prof.1: Porque acaba sendo, uma omissão da própria Prefeitura sabe? Deixa responsabilizar aquele professor, mas tá bom... Mas a gente disponibilizou todas as plataformas e materiais. Ok, mas hoje a forma de você atingir a população, querendo ou não, é ainda, pelos meios de comunicação, como uma televisão, WhatsApp, e quem tem esses materiais hoje, é via SME, o professor não tem, gente. Então, assim, eu acho que teria que cobrar e responsabilizar os pais perante a continuidade dos estudos do filho. Para fazer com que entendam a dificuldade. O que a gente pode fazer para ajudar? Porque o professor está de mãos atadas. Professor, o que você está fazendo? O que que eu, estou fazendo? Está aí, eu tenho plataforma, eu tenho página no face, eu converso com o aluno meia noite, eu estou fazendo! Mas e vocês, enquanto SME? É só produzir o Trilhas e mandar para o aluno? Será que, isso é suficiente? Não é.

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Ah! Eu, estou com as mesmas angústias de vocês, aí, não é? E eu acho que um pouco maior porque, como eu estou em situação de módulo, dá impressão que eu estou meio inútil.

L: Mas você não estava com uma sala fixa?

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Sim, me mandaram o convite, eu entro, mas justamente por causa dessa rotina de atividades, eu não me atrevo a colocar muitas atividades. Os colegas me deixaram à vontade. Mas assim, as crianças não conseguem acompanhar todas as atividades. Eu, penso assim, que vai ser mais um para acumular. Então, o que eu, faço: eu coloco um recado de incentivo, que é para não dizer que eu não entrei. Aí, eu entro na página da escola no Facebook, e posto algumas atividadezinhas lá.

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: A Prof.4 e eu, a gente leu a parte que fala da pobreza (REFLEXÕES SOBRE O TEXTO LIDO PARA O ENCONTRO). A gente está vendo o reflexo disso. A nossa força é a educação, é o conhecimento.

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Então, se a pessoa não tiver um pensamento crítico, consciente, um pensamento inclusivo, de educação para todos, é essa sociedade que vai ganhando força. Eu acho que é esse o projeto deles.

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: (AINDA SOBRE A PANDEMIA) [...] nós estamos vivendo um retrocesso, no mínimo. O que a gente tem, é o mínimo, competência, qualidade, turma. A gente conquistou pouquíssimas coisas. Parece que, a gente perdeu tudo novamente. A partir de agora, quando eu voltar eu tenho um plano, que é a reunião com os pais, eu quero jogar essa realidade para eles.

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Eu quero complementar. A gente como professor, a gente tem que tomar cuidado com as nossas falas, porque, as nossas falas ganham força. Esse conceito de educação remota, que a gente está tendo, dá essa força, infelizmente. Porque, a gente acaba caindo no discurso: muitas de nós, desse grupo aqui, nós temos a consciência, mas infelizmente, muitos por aí, não. Então, a gente fala assim: eu estou colocando a atividade lá, fulano não está acessando, não sei por quê... Eu estou fazendo a minha parte. E infelizmente, essa política de educação que está sendo imposta por causa da pandemia, a gente precisa enquanto professor, não dar força para essa política. A gente precisa cobrar do sindicato que, ainda temos. Eu fico duplamente angustiada porque eu, como módulo, falo: meu Deus! O que eu vou fazer? Eu vou atrás desse aluno? Como eu vou atrás? Eu vou na casa dele? Ele não vai ter internet. O que eu faço? Daí eu, trago ele para a minha casa? Ninguém vai fazer isso, também não é inclusão. Mas a gente tem que tomar muito cuidado com o que fala. “Ah! Eu estou fazendo a minha parte”. É que a gente tenta ser otimista, e eu sou uma dessas que tenta ser otimista. Ah! Gente, é um momento de aprender o novo. Mas muitos estavam defasados, e estão ficando mais ainda.

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: (SOBRE O TEXTO LIDO) A história fala da elite da educação. Ela começou para beneficiar a economia avançada. Então a mulher começou a participar da escola, mulher começou a votar, porque precisavam dela, e não porque era humano.

L: No texto fala bem isso, não é, Prof.4? A partir da industrialização é que a escola começou a ser cobrada. E para quê? Para servir o mercado.

Você falou da escola para todos, desse perigo da gente falar que é tudo inclusão, de falar que, só está na escola e pronto, ou, de falar assim: Ah! A gente vai atender (até pensando especificamente na educação especial inclusiva) todos aqueles que tem necessidades especiais. Não, tem que ser só aquele que tem alguma deficiência. Porque se não, a escola começa a não a não entender a sua função como escola. Fala sobre o mito de estar incluído.

(EOL1-06/07/2020) Prof. 1: Achei um pouco difícil, porque ele (O TEXTO) tenta explicar a inclusão, dá vários exemplos, traz três casos de crianças com deficiência. Muito legal. (Vai falando de cada exemplo do texto: três casos de inclusão, como se deu na escola, como foi o acompanhamento, socialização....). Vemos três realidades em que na verdade não aconteceu a inclusão, A escola não conseguiu, o único que conseguiu era o que tinha mais condições, chegou até a faculdade.

(EOL1-06/07/2020) L: Mas se a gente olhar superficialmente não parece que tudo deu certo? Todos passaram pela escola, todos terminaram...

(EOL1-06/07/2020) Prof. 4: Mas posso falar? Que visão é essa, de que quando um negro termina a faculdade, todo mundo fala, olha que lindo! (Falo da questão racial

porque é mais falada). Como é esforçado! Por que todos da favela não fazem isso? Não é só isso! O rico tem aquela visão errada! Não tem como, não tem estímulo, não teve oportunidades! As pessoas querem fazer essa comparação, e não tem como!! Por que ninguém tem essa visão do todo? Não é passado isso nas escolas? É um em um milhão, não é pra todos!

(EOL1-06/07/2020) L: É, tem uma coisa que a gente chama de emancipação política. A gente tem na lei direitos iguais, acesso igual.... Tem na lei, mas ainda não temos a conscientização crítica. Como sociedade, coletivo, estruturalmente, a gente acha normal que poucas pessoas consigam. E pior ainda quando é PcD. Daí são várias as justificativas! Falta essa conscientização crítica do ser humano, que compreende que os avanços devem ser pra todos. Nessa sociedade meritocrática, as pessoas só entendem que estão dadas as condições, tem a lei, tem a escola.... vai depender de cada um!

(EOL1-06/07/2020) Prof. 3: Recai tudo sobre o pobre, o deficiente,,,, Lembrei daquela passagem bíblica, que Jesus vê um cego e perguntam pra ele, Jesus, por que ele é cego? Ah, porque ele está pagando o pecado dos pais.... Aí a gente cai lá atrás, naquela história antiga... E a gente lava as mãos!

L: [...] aquela coisa de outras encarnações...

(EOL1-06/07/2020) Prof. 3: E entra a questão religiosa, política, econômica, tudo misturado, e tudo recai sobre o pobre, o negro, o deficiente, transsexual, sobre todas as diferenças!... Porque a gente não sabe, não conhece todas as diferenças e às vezes não se interessa. A gente tem que ser como o livro, tem que tentar ser um pouco criativo em cima de todas estas dificuldades. Começar a aprender sobre estas diferenças já é um início muito importante, que é o que a gente tá fazendo aqui, não é Lu? E a gente conseguir mudar essa realidade, pra mudar alguma coisa. Para gente pegar nosso ódio, não é?

Prof. 4: Muito ódio!!!

(EOL1-06/07/2020) Prof. 3: ...E a partir daí ter criatividade.

L: E não é a partir daí, desse ódio, dessa dificuldade, que nasce a criatividade?

(EOL1-06/07/2020) Prof. 5: A gente já deu um passo importante. Eu sou de uma época em que as pessoas tinham vergonha dessas diferenças. Todos excluídos e todos escondidos! Não sei se vocês lembram. As pessoas não colocavam na escola, tinham vergonha de qualquer tipo de deficiência, de sair de casa! Hoje, o que acho bacana é que as crianças sem deficiência, as ditas normais, se socializam muito bem com os com deficiência e eles também. E isso é uma das coisas importantes na inclusão. A gente vai incluindo aos poucos, por isso acho importante hoje eles estarem em sala de aula. É difícil? É! Tem hora que eu acho que faço muito pouco por eles, não dá tempo! E as meninas que ficam com a gente, não é que elas não tenham força de vontade, a gente tem que ensinar pra elas para que elas possam dar suporte pra gente. Porque elas não sabem! A gente pode ter dez anos de sala, mas cada criança é de um jeito, cada autista é diferente, por exemplo! Então assim, já deu um passo, e vai acabar tudo isso? Não, mas vai ser difícil, muitas vezes o preconceito está enraizado na gente e com esses políticos que não ajudam! A gente tem que fazer nossa parte!

(EOL1-06/07/2020) Prof. 2: E vc faz sim! Faz muito!!

L: A 5 é um exemplo!

(EOL1-06/07/2020) Prof. 3: A 5 é fogo na roupa!!

(EOL1-06/07/2020) L: Pois é! A 5 tem razão quando diz de estar enraizado na gente! Quantas vezes temos que rever palavras... falamos de forma racista, por exemplo.... Mas vamos fazendo este exercício e vamos passando para outras pessoas este exercício de lutar contra esse preconceito enraizado.

(EOL1-06/07/2020) Prof. 2: Então, não esqueço quando minha irmã, a que trabalha no CEFAI, chegou e falou assim, "olha, tenho uma notícia ótima". Ai eu fala né! Graças Deus uma coisa boa pra gente. Aí ela falou assim: Não vai sair nenhuma estagiária da escola, aí eu falei: mas tá faltando gente, tá faltando estagiária, a turma da Prof.5 que é a que eu estou esse ano, que era dela o ano passado, tem dois deficientes e a menina que era estagiária de um outro programa, era estagiária do sexto ano, por isso que ela tinha esse suporte lá todo dia. Eu não teria esse suporte todo dia, não teria, por exemplo, teria três vezes por semana, fora a turma toda, toda dificuldade que a gente tem.

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Fala que a escola tem que se adequar a esse aluno, pra essa inclusão acontecer.

L: É!

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: E a gente tenta ao máximo, mas tem hora que você fala: meu deus, a realidade do dia a dia aqui, eu não sei se a Prof.4 sente isso, se as meninas que estão aí no dia a dia, mas você fala: meu deus, o que é que eu vou fazer? O dia que a A falou pra mim: vai trocar as estagiárias, vai ficar não sei que dia da semana com você...eu falei: senhor, o que que eu faço? Porque tem aluno (COM DEFICIÊNCIA), ele quer fazer a lição, ele olha pra você, pra lousa lá, aponta e faz assim que quer fazer a lição, ele quer fazer...

L: Então, precisa de alguém que fique ali com ele né?

(EOL1-06/07/2020) Prof. 4: Tinha o Pê, ele é síndrome de down e eu não tinha estagiária, eu larguei a sala pra ficar com ele, porque o Pê tacava as coisas, foi um ano bem difícil, até que chegou a estagiária. Então assim, a nossa realidade de sala de aula ali, é uma luta diária.

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: É uma luta assim, é muita coisa que a gente pensa dentro da teoria, a gente fala: nossa né, poderia ser assim! Mas na realidade falta suporte, falta formação pra gente.

(EOL1-06/07/2020) L: E gente tá falando da realidade do ano passado, e agora, hein? A coisa já estava difícil antes, né? A gente não pode ficar com um monte de aluno na sala, que já era difícil, agora já não pode mesmo, por questão sanitária. Então, seria o melhor dos mundos se o governo se conscientizasse e falasse assim: então tá, precisa contratar mais professores, mais auxiliares e estagiários, porque a gente vai ter que dividir esses alunos em várias salas! Aí sim né, só que não sei, não vai ser assim gente, eu não sei o que vai ser!

(EOL1-06/07/2020) Prof.1: O secretário da educação, falou pra gente ficar em paz, porque ele vai contratar quatro mil professores no retorno, porque se você ficar doente, já tem o seu substituto, é só isso!

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: Tem mais uma coisa também, as crianças da inclusão estavam entrando numa rotina, na hora que a gente estava começando a colocar eles na rotina, a fazer eles entenderem todo o funcionamento, veio a pandemia! Quando voltar de novo, vai voltar do início e com novas regras!

(EOL1-06/07/2020) Prof. 4: Na verdade, a gente vai voltar com a aula, aí a gente cai de novo no modelo econômico né! A gente vai voltar pra aula, pra guardar as crianças. Porque a gente não vai conseguir dar aula...difícil, é impossível.

(EOL1-06/07/2020) Prof. 3: Qualidade não tem ainda né!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Eu estou falando das crianças da inclusão, dos alunos com deficiência. Gente, eles não vão aprender, não vão ter aula... a sociabilidade vai ser diferente.

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: As ditas "normais" já vai ser difícil, quanto mais eles! A gente não vai dar aula, a gente vai ficar lá na escola, num determinado horário, guardando as crianças, pras famílias irem trabalhar...é isso que a gente vai fazer...

L: É... mais uma vez, o que que está ditando? A escola vai estar obedecendo o mercado, para os pais poderem ir trabalhar!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: É verdade! O mercado econômico, né? Se a gente falar só do Brasil, é mentira né? É o mundo...e a gente tem o Trump que faz a mesma coisa...a situação econômica que manda!

L: Mas nós vamos sempre tentar direcionar o que a gente tá conversando pra gente não ficar só falando, a gente tem que ao mesmo tempo denunciar, a gente tem que ver todas as perspectivas ruins que vão ter sim, não adianta a gente só falar. Mas vamos pensar na realidade de vocês, na escola de vocês! É possível a gente pensar em tentar montar uma escola fortalecida? Vamos pensar assim: os condicionamentos são muitos, as dificuldades são muitas e também pensando que a gente não vai ter apoio do governo, mas aí pensando no que a Prof.4 falou, a gente tem que pegar apoio da família, é possível será? A gente tem que pensar numa escola, que possa ser forte por ela mesma agora sabe? Eu não sei, eu tenho pensado muito nisso, que a gente tem que cobrar, mas também não pode esperar, então a gente tem que, no nosso grupo tentar ver o que que a gente tem né? É isso de estagiário? É, vamos continuar exigindo! Mas com o que a gente tem, como que a gente consegue refazer essa escola? Não sei, mas eu queria que a gente sempre pensasse assim, pra gente caminhar e pra não ficar num clima depressivo...Olha a cara da Prof.2, ela vai chorar, gente!

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Não, é porque a A, ela já fez isso, você falou aí, e eu estava aqui lembrando...Quando eu falei pra ela: "O que é rodízio de estagiária, como assim?" Aí ela falou assim: "Dentro da nossa realidade, é assim que a gente vai ter que fazer, pra cada um ter um pouquinho!" Então vai ser, dia tal vai ficar com uma, no

outro dia, com outra professora...então assim, nessa estrutura, dentro das possibilidades, entendeu? É o que você estava falando, é que falta pessoal!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: É porque depois a gente vai voltar, igual a Prof.1 estava falando aí. Tem dia que a gente está bem e tem dia que a gente não está, quando a gente pisar no chão da escola, vão ser muitas as preocupações, muitas, muitas...

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: E as angústias também, para esses alunos, que perderam gente da família, que perderam amigos próximos, que ficaram sem ter o que comer em casa, que não tinham acesso à internet. Porque os amigos vão chegar falando, uns vão chegar falando para as professoras sobre as atividades que a gente acompanhava, e os que não acompanharam? O que a gente sempre procurou nivelar todo dia ali, no presencial, levando material, levando as folhinhas de xerox, levando tudo, os livros pra todo mundo igual, porque a gente sempre tenta deixar eles igual, após a pandemia vai estar tudo desnivelado...

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Não tem sabão no banheiro, então assim, são todas essas coisas estruturais, essa questão da máscara, né, a gente fica pensando: meu Deus, eles batiam cartas, vão bater as máscaras, olha a sua que linda, troca com a minha, então são muitas coisas que quando você para pra pensar, você fala: Jesus! A gente vai ter que fazer, além do trabalho pedagógico, todo esse trabalho também, ensinar, se comunicar com eles e colocar essa consciência...

(EOL1-06/07/2020) L: É. Tem uma palavra que aparece sempre no texto, nos dois eu acho, que tem a ver com tudo isso que a gente está falando, mas queria saber se vocês compreendem? Que eles falam assim: do perigo da gente naturalizar, vocês lembram do pedaço que fala no texto?

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: Naturalizar, seria achar tudo comum, seria achar, abre a escola, que está tudo ok, é tudo natural, é isso?

L: É, nesse sentido, então eu acho que a gente não pode nunca falar: ah, isso é normal, isso é natural, a gente tem que falar ao contrário, tem que falar que não é...

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Agora como eu entendi, eu acho que entra naquilo que a gente falou há um bom tempo atrás, nessa questão do nosso ódio, da nossa luta, da gente não deixar essa peteca cair!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: E também não é natural o nosso ódio, não deveria ser...

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Vamos dizer assim que é um ódio positivo, porque a gente quer fazer alguma coisa, às vezes a gente coloca que ficou natural dizer que a escola pública não presta, né?

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: a gente não pode deixar naturalizar, que um aluno com deficiência, ele não vai aprender, que quando a gente voltar, a gente não vai conseguir se adaptar, a gente não pode naturalizar...ah, o aluninho, o avô morreu, a tia morreu,

a mãe morreu e dizer que foi a pandemia. Não, a gente vai ter que trazer isso e problematizar, que foi uma palavra que eu ouvi muito...

L: Isso!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Problematizar...

(EOL1-06/07/2020) L: Apontar mesmo né? Pôr o dedo na ferida...

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Sim, e conversar sobre, e trazer assuntos sobre, debater sobre, independente da faixa etária com que a gente trabalha, deixar as crianças exporem as emoções, ver essa questão emocional também, que eu acho importante né, e conversar sobre. Agora, assim, eu ainda não sei como a gente vai fazer isso, mas como a Prof.2 falou, eu acho que lá na nossa unidade, a gente consegue muito, a gente ajuda muito uma a outra ali, eu acho que a gente tem liberdade de estar conversando, de estar contando, ajudando uma a outra, eu acho que junto a gente vai conseguir descobrir, eu acho que isso é um trunfo que a gente tem lá na escola muito importante, de não deixar naturalizar essa falta de oportunidade das crianças, dentro da nossa naturalidade, a gente consegue driblar muita coisa, porque a gente problematiza junto né...

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Eu acho que a cobrança do sindicato, é muito importante, a 3 faz parte...eu acho que nesse momento...

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Sim, é uma forma da gente não naturalizar o que está errado. Explicando um pouco do que a gente falou lá no início da nossa conversa, ah, mas o governo não olha para o pobre, o governo é neoliberal e tem que ficar massacrando o pobre, mas a gente tá falando que não é bem assim, a gente tá brigando... as crianças estão recebendo material, não é bem assim, não! Foram todas que receberam? Temos que problematizar! Eu acho que tem um grupo muito legal na prefeitura de São Paulo, mas tem momentos que a gente cai, né? Tem momentos que a gente enfraquece, mas eu acho que o fato da gente conversar sobre, já é uma forma da gente ganhar uma força, da gente dar as mãos e não deixar esse problema, essa inclusão excludente que a gente está...e a gente problematizar sempre...

L: Prof. 5, uma vez uma amiga minha falou assim, e ela tem deficiência, ela falou assim: a gente tem que naturalizar a presença das pessoas com deficiência nas ruas, e ela é uma cadeirante, o que você acha dessa frase dela, é certo a gente falar assim, o que vocês acham?

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: Eu acho que eu vou voltar um pouco no que eu disse lá atrás, que as pessoas escondiam a criança com deficiência... quando eu era criança não era natural, então eu acho que foi nesse sentido que ela quis falar...

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Então tem que ser natural, normal, as pessoas serem independentes....

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: Eu acho que ela quis dizer isso mesmo, não naturalizar de deixar pra lá, mas da sociedade perceber o deficiente e saber como lidar com essas deficiências no dia a dia.

L: Sim!

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Não naturalizar, como um morador de rua por exemplo, que pra gente está natural ele morar na rua, aí a gente vê a pessoa ali em condição de rua e você olha e fala, ah, é assim mesmo...

L: Ele está ali, todo dia naquele lugar...

(EOL1-06/07/*2020) Prof.4: Não é assim, é no sentido de você perceber a pessoa com deficiência na rua ou na escola e você saber o que fazer, de questionar o que eu vou fazer sobre. Você tá vendo um cadeirante ali que precisa passar num buraco, será algo natural de eu auxiliá-lo de alguma maneira, de eu saber lidar com essa situação, eu acho que ela quis dizer isso né?

(EOL1-06/07/2020) L: É então, ela quis com certeza, mas aí, eu tenho brigado com ela pelo contrário. A gente não pode falar que tem que naturalizar, ao contrário, a gente tem que falar que não tem que naturalizar. É justamente pensando nisso que você está falando, é problematizar, para não acabar igual à situação dos moradores de rua, como vocês falaram. Então, a gente tem que dizer assim: não, não é normal, não é natural eles estarem nas ruas, porque dessa forma que eles estão, não está bom. Então a gente tem que brigar por melhorias. A gente sempre tem que falar a mesma língua, tem que ser a língua da luta, da problematização e não do deixar como está. Senão outras pessoas escutam e podem achar dessa forma: ah tá, então tá tudo bem, se ele tá na rua, acho que ele tá conseguindo, tá indo...

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Outras pessoas como ela, colocam assim também?

L: Sim, é muito comum falar do natural assim, dessa forma que a gente tem que achar que é assim mesmo, como você falou logo no começo...

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: Eu acho que não é bom você falar naturalizar, as coisas ruins não podem ser naturais; as pessoas morando na rua, isso não é natural. Foi como eu falei outro dia na escola, que a criança vivia gripada e achavam normal, eu falei: não, normal é a criança ter saúde.

L: É...Isso mesmo!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Então não é normal ter mendigos e moradores de rua. Normal é as pessoas deficientes irem e voltarem, de todos os lados, é o direito de ir e vir. Então a gente não pode naturalizar as coisas ruins né...

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Acho que aí fica meio pejorativo nesse sentido né?

L: Sim...

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: O normal hoje é as crianças serem incluídas, porque quando eu estudava, parecia que era uma coisa de outro mundo né, a gente não sabia

lidar com a situação. É saber que eles entendem, eles podem, eles são capazes e aí fica natural....

(EOL1-06/07/2020) L: É, mas mesmo assim 5, a gente tem que pensar numa perspectiva de que nada disso que você falou, foi natural. Natural é uma coisa que acontece assim, como se fosse na natureza...

Prof 3.: Sim...

L: Você planta uma plantinha, aí ela tem um crescimento e naturalmente ela vai seguir aquela ordem. Mas o que acontece com a gente, na sociedade, por exemplo, hoje a gente tem as crianças com deficiência na escola, então a gente pode falar que é natural? Mas não é natural, não é? Porque foi muita luta pra gente conseguir chegar até aqui. Então assim, penso que no geral a gente não deve falar que nada foi natural, tudo vem de muita luta nossa!

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Isso já deveria ser sempre assim, que nem você falou das plantinhas... mas teve muita luta mesmo...

L: E a gente não é uma plantinha, a gente tem que lutar muito, né?

Prof.3: É verdade...

L: É nesse sentido gente, só quis problematizar...

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Problematizou, mas você falou certo, a gente tem que problematizar, pra gente poder ter uma fala única na luta e ter força, porque se cada um falar de uma forma, você acaba perdendo a força na fala e na luta em si...

L: É verdade!

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Eu queria dar um exemplo, eu tinha um aluninho, numa escola particular, era educação infantil, ele tinha hidrocefalia, ele estava acima do peso, ele já tinha 8 anos e ele estava no estágio 3 de alfabetização na escolinha que eu trabalhava. Aí você falou do termo natural, né? Pra gente na escolinha, ficou algo natural ver o J pela escola, porque ele passava, ele batia no nosso bumbum, ele imitava as falas do avô, aí ele falava: “vai cabrita!” e batia no nosso bumbum, acho que era um brincadeira que o avô fazia. E ficou também uma coisa natural pra gente o J todos os dias, não é expressão de linguagem não, todos os dias ele tinha convulsão. Todos os dias, tinha dias que era mais leve e tinha dias que era mais grave. E eu era a professora dele, e aí eu consegui naturalizar as convulsões do J. Porque assim, não tinha o que fazer né?

L: Nossa!

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: O que eu fiz? Eu conversei com as crianças, eu disse assim: o J, ele tem um aparelhinho na cabeça, expliquei toda a situação para as crianças, eles tinham uns 5 ou 6 aninhos, o J já ia fazer 8.

E o J, ele vai ter isso, e o que que a gente vai fazer? Quando a gente perceber que o J vai virar o olhinho, quem tiver pertinho, puxa as cadeiras pra ele não bater a cabeça

e chama a professora, que a professora segura ele, porque ele era gordão né, era grandão, então só eu que conseguia segurar...

E virou uma coisa natural a convulsão do J. Então assim, quando eu falo do naturalizar, eu entendo a sua amiga, porque eu acho que ela quis dizer nesse sentido. Todo mundo ali, sabia o que fazer quando o J tinha convulsão...

(EOL1-06/07/2020) L: Mas aí é que tá, não foi natural, você teve que fazer essa mudança na realidade, não foi?

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Sim, eu quis dizer nesse sentido, mas eu acho que o correto, é você causar uma mudança. Porque no início as crianças se assustavam, eles eram pequenininhos, tinha uns que choravam, porque numa ocasião mais grave, o J chegava a babar. Nas horas que ele só abaixava a cabecinha na carteira, a convulsão era leve, mas eu tive que ir conversando e depois a escolinha toda já sabia sobre o J. Todo mundo já percebia quando ele ia virar o olhinho e todo mundo já falava: Professora!! Aí eu ia lá e segurava o J...

L: Muito legal esse aprendizado!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Eu acho que ela quis dizer isso! Mas é legal a gente repensar essa fala do naturalizar, é bacana!

L: Sim, porque se a gente fala assim, as outras pessoas vão pensar: ah então eu não preciso fazer nada, isso vai acontecer! Não vai, é ao contrário, a gente tem que fazer muito!

Prof. 4.: É verdade. Então é só pra gente pensar nisso. Nada nosso é natural, nem a gente pode falar de natureza humana.

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Se quiser passar uma leitura sobre isso, eu leio tá? (SOBRE A QUESTÃO DA NATURALIZAÇÃO)

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: Porque eu gostei, mas eu tô lendo aos poucos, porque a gente tem que ler com calma pra poder entender...(SOBRE OS TEXTOS INDICADOS PARA LEITURA NAS FORMAÇÕES)

L: Ah, ótimo, mas foi isso que eu falei mesmo pra vocês, que o livro é muito bom, então vocês vão lendo aos poucos...

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: É eu vou ler, aí conforme eu for lendo, e nas reuniões eu for ver alguma coisa, eu aproveito pra falar.

L: Legal! Eu acho que aqui também, nesse mesmo texto gente, já que a gente está falando também de forma de falar - estou olhando aqui - ele fala também de normalização e normação, fala de tipos de organização de sociedade, tudo falando e criticando essa forma de inclusão que a gente tem, que tanto de alguma forma a sociedade pode pensar em normalizar, mas normalizar é tentar igualar aqueles que têm as condições mais favoráveis, com aqueles que tem condições menos favoráveis. Então vamos pensar na deficiência, como a gente pode pensar em normalizar?

Sempre é uma agressão, é não considerar a diferença, normalizar é não considerar as diferenças. É querer deixar todo mundo igual, como se o modelo fosse a pessoa sem deficiência, então todos têm que ser assim, só que é impossível, não é? Há um tempo atrás, era assim, quando a gente tinha um tipo de educação, que a gente não tinha um atendimento educacional especializado, específico para cada deficiência, quando a gente não buscava essas especificidades, a gente queria homogeneizar, fazer todo mundo igual, colocar todo mundo no mesmo balaio.

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: É verdade! Mesmo não tendo deficiência, você não consegue igualar todo mundo!

L: É, cada um tem a sua diferença né...

Prof.5: Particularidade, né..

L: então, é só pra gente contextualizar, na nossa legislação, principalmente na legislação da educação, falam sobre alunos N.E.E. Vocês já viram esse termo? Com necessidades educacionais especiais? Então, na nossa legislação da educação, a gente conviveu por muito tempo com esse termo N.E.E., só que aí N.E.E. são todos, não são só os que têm deficiência, é o aluno que tem uma defasagem porque ele, por exemplo, estudou na roça um tempo e agora o ensino para ele é um pouco mais avançado e ele tem uma defasagem... Ele tem uma necessidade educacional especial. Então a escola vinha com esse nome e, as pessoas com deficiência mesmo, que são as pessoas com deficiência visual, auditiva, física, motora ou intelectual, elas não tinham um espaço adequado, porque junto com elas, estavam todos esses outros atendimentos. Aí, começa a se pensar especificamente nesse público. A escola, tem que pensar em todos, mas o atendimento educacional especializado tem que ser para o público alvo da educação especial, que é bem específico. E então, a partir daí a gente começa a chamar dessa forma, mas não é só chamar, é organizar as nossas formas de atendimento na escola, porque, antes também, transtornos como TDAH, também estavam neste balaio. E TDAH não é deficiência, pode precisar passar por um psicopedagogo, por alguns especialistas, mas é uma coisa tratável; a deficiência não é uma um coisa que vai ser tratável com acompanhamento psicológico ou alguma medicação, enfim. Então essa é a diferença, pois a deficiência precisa de um tratamento educacional específico, especializado, então por existe essa diferença do nome, e a escola sofreu muito, por muitos anos, tendo toda essa misturada de concepções e no atendimento. Acho que a Prof.5, deve lembrar bem disso também, sobre essas histórias que você conta, era tudo misturado, não era?

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: É verdade, era tudo misturado e ninguém entendia muito bem. Isso foi mudando e melhorando também a visão dos profissionais.

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: O que precisa melhorar também, você estava falando, e veio na mente aqui agora. Muita conversa com os pais, porque em casa eles tratam de um jeito, deixa fazer tudo, eles não sabem também como agir e eu entendo eles... Pra poder também dar suporte, não pra nós, mas para a criança, pra melhorar o desenvolvimento de qualquer criança, melhorar sua convivência.

L: Uhum

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: E eles não têm essa noção.

L: E a gente precisa ter essa conversa, não é?

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: É, tem que ter, é bom a gente sempre estar chamando, conversando, falando e explicando que água mole em pedra dura, tanto bate até que fura e é esse o nosso trabalho de formiguinha, de estar ali todo dia, todo dia até eles acordarem né?

L: É verdade!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: A Lê mesmo da escola, não sei se as meninas lembram dela, tá no sétimo ou oitavo ano, ela foi minha. E a mãe melhorou muito, depois que ela começou a entender melhor. Tanto é que a mãe vai agora e eu falo: “nossa mãe, a senhora tá linda”, porque agora ela se arruma, ela se pinta, ela está outra, porque ela mudou a forma de pensar, porque ela também desabrochou, porque ela também sofria.

L: Ela era um vítima.

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Ela sofria com a Lê, agora não, agora ela já sabe lidar, ela já sabe até onde ela pode ir, lidar com a situação toda, então ela também desabrochou.

L: É, que legal!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Então, é importante isso também não é? As mães estarem conscientes, mas tem algumas famílias que a gente sabe que não adianta...

L: Hum...

Prof.2: a gente tem conversado muito sobre isso também.

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Você colocou uma coisa que a gente conversou na reunião na semana passada, lembra Lu?

L: Uhum.

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Que os pais, eles não sabem muito o que fazer e eles veem na escola, um porto seguro, eles esperam algo da gente e nesse trabalho de formiguinha, eu acredito que aconteça, se todo mundo falar a mesma linguagem, a gente consegue educar os pais também, né?

L: Sim!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Educar, no sentido de trazê-los pra nós, de estar junto pra poder guiar a criança. É pela criança que a gente faz, né?

(EOL1-06/07/2020) L: É, e esse ditado que a Prof.5 falou, água mole em pedra dura, também acho que me lembra muito, que é assim, tem muita gente que fala assim “ah mas eu já falei isso pros pais, ah mais eu já ensinei isso”, mas não é assim que

funciona, a gente sabe que a gente tem que estar sempre retomando, sempre revendo, porque não é uma coisa automática, ah, já falei e pronto!

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: A gente não fala uma vez. A gente está vendo, o negócio da máscara, todos os dias falam na televisão e tem gente ainda que não usa. Pensa, tem que falar todo dia, né? Se falasse só uma vez estava bom, todo mundo já sai usando, né?

L: Prof.2, eu cortei você no começo, o que você estava falando?

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Cortou Lu, é que eu ia fazer só um comentário, que falam muito que a escola tem que se adequar a esse aluno, que o sistema tem que se adequar a esse aluno, não é cobrar do aluno se adequar a ele, não é?

L: Isso!

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Eu estava falando da parte do texto aqui que a gente tem que se adequar a esse aluno na escola e que nesse último ano nós montamos os períodos pensando nessas crianças, pensando no que fosse melhor para esses alunos...é porquê no penúltimo ano, foi pensando no ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano e no último ano agora foi pensado nos deficientes.

L: Ah, que legal! Interessante!

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Então, pensamos no que era melhor pra eles, qual o horário, como que iria ser essa preparação das estagiárias...

Prof.4: E a A está sempre tomando à frente, e é pensado sim, nestes alunos!

L: É muito importante o trabalho da A... Vocês sempre lembram das coisas que ela faz!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Até a preparação dos alunos especiais nas salas, foi pensado, lembram?

Prof.2: Foi.

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Quem podia ficar com quem, quem ia ficar com o aluno... foi tudo pensado.

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Tudo pensado no melhor pra eles, no caso para os alunos.

(EOL1-06/07/2020) L: Conversado antes com cada professor, ver quantos alunos tem, tudo isso, não é?

Prof.4: Sim

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Eu acho que hoje foi bastante proveitoso

L: Ah, eu gostei, eu achei que a gente conseguiu dialogar sobre os 2 textos!

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Eu gostei.

L: Ótimo!

(EOL1-06/07/2020) Prof.2: Prof.5 conosco até o final!

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: Gente, eu sou tão lerda, que eu acabo esquecendo de muita coisa, estava lá com a visita, meu deus, tenho reunião, aí eu saí correndo igual uma doida!

L: A Prof.1 te ligou pra lembrar também!

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: Na hora que eu vim pegar o celular, eu já tinha ligado. É que meu irmão, ele tá acamado, aí veio a visita pra ele, eu estava atendendo a visita, aí eu larguei lá e vim correndo!

L: A gente vai te lembrar toda semana então!

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: Tá bom, pode lembrar, por enquanto eu agradeço.

L: Legal, e então gente, eu não sei se a gente caminha nesse mesmo livro, ou vocês querem começar a pensar em um texto sobre, por exemplo, deficiência física, ou vocês querem sugerir alguma coisa? Ah! Vamos falar sobre alguma deficiência que vocês não conheçam tanto. O que vocês querem?

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Quero muito aprender sobra as deficiências...já tinha falado na semana passada, né?

L: Ai, não entendi, cortou um pouco

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Quero muito aprender sobre as deficiências, que eu falei na semana passada, lembra?

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Ah, eu acho que paralisia cerebral seria um bom começo!

L: Ah então tá, a gente começa assim; começamos com a paralisia cerebral.

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: E esse tema novo que você falou agora?

(EOL1-06/07/2020) L: Desenho Universal?

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Isso, desenho universal também!

(EOL1-06/07/2020) Prof.5: Eu vou ler o restante do livro, que eu não consegui ler, o livro é bom viu Lu, eu vou ler o restante.

(EOL1-06/07/2020) L: Fazendo vocês estudarem, hein?

(EOL1-06/07/2020) Prof.3: Todo mundo de joelho no milho!

(EOL1-06/07/2020) L: E não é pra voltar atrás!

(EOL1-06/07/2020) Prof.4: Então na segunda ao meio-dia, é isso? Fechado?

(EOL1-06/07/2020) L: Isso, fechado! Então gente, bom fim de semana pra vocês e até a semana que vem!

Encontro on-line 2 – Dia 20/07/2020 (EOL2-20/07/2020)

O tema escolhido pelo grupo foi Paralisia Cerebral. Cada uma das participantes leu textos e pesquisou em sites. Formação com muitos questionamentos, análises de casos de estudantes da escola e reflexões coletivas sobre o assunto.

Participantes:

Profs. 4, 3, 2, 1

(EOL2-20/07/2020) Prof. 1.: Gente, voltar a essa altura do campeonato, Setembro, além da gente não aproveitar nada, né? O que a gente vai trabalhar? Não vai recuperar nada, é mais de meio ano perdido, e o risco que vamos correr, falta de higiene...

L: Gente, eu recebi ontem, da minha professora, uma carta de repúdio da Associação de Pesquisa em Educação... sobre um parecer do Conselho de Educação, depois mando pra vocês ou vocês buscam... parecer número 11 de 2020, ele está falando sobre como vai ser o retorno, o Conselho Nacional já colocou isso, então eles colocam lá duas alternativas, não é novidade, já estão falando isso "ou volta (as aulas), ou continua a distância". Só que sem colocar estratégias, então, a ANPED está combatendo, o item 8.1, que eles colocam lá "que as crianças com deficiência não devem voltar pra aula". O que defendem é que o não retorno não seja só para a criança com deficiência... Se é ruim para crianças com deficiência, é pra todo mundo, é aí que tem que firmar o pé...
(EOL2-20/07/2020) Prof. 1.: Claro!
L: É aquilo que a gente conversou no outro encontro, olha o perigo que isso vai ser para a inclusão. Aí no ano que vem "ah, não, vamos colocar eles na instituição mesmo..."
(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Gente, é totalmente excludente, olha só!

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Na semana passada eu estava na reunião com a nossa supervisora, é supervisora, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Não! É diretora Regional.

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Ela...vários professores colocaram muitas questões sobre esse retorno. Questão de higiene, a questão cultural nossa...
Os espaços da escola, a rotina, a carência de professores... aí eu pedi a palavra, até para colocar essa questão do aluno com deficiência, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: O jeito que estão sendo colocadas essas aulas propostas, está tão... já é excludente, já estão excluindo as crianças...
Eles falam "é muito aluno, 10 alunos, estarem participando...". Mas e os outros 20?

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Outros 22, a gente tem em média 30/32 alunos em sala. Quanto mais deficiente, né? Como a gente vai lidar com essa situação, e sem vacina?

É muito complicado. Aí tem a questão da alimentação, que eu já estava batendo papo com uma colega, aí eu falei "Meu deus, essas crianças já devem estar com dificuldade

de se alimentar, né? A escola começou com uma ação de cesta básica, mas daí o pessoal não fez mais..."

L: Ah, parou já? Foi só no comecinho?

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Então, eu não sei como ficou, estava conversando com uma pessoa do sindicato na ocasião em que a gente estava fazendo, alguns colegas adotaram algumas famílias, né? Cada colega adotou uma família pra colaborar com cesta básica, com gás... porque realmente não estão tendo renda nenhuma, né? Mas depois eu não sei como que ficou, não conversei mais com o pessoal... Mas semana passada teve entrega da cesta básica.

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Daí a gente entra nessa questão também, os alunos além de não estarem assistindo aula... porque para mim gente, essas aulas on-line, para criança... para a gente já é complicado...é mais para encher linguiça mesmo, pra justificar as horas que tem que ser pagas, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Porque a criança precisa de contato, precisa correr, brigar, estar com a professora...

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Eu acho também. Por isso essa nossa angústia que a Prof.4 está falando... Que a gente fica angustiada...

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Pelo menos eu, quando estou em atividade e o aluno fica com dúvida e começa a perguntar, eu respondo: "você entendeu, entendeu mesmo?" (risos)... Porque parece... isso que a Prof.3 estava falando; é tão impessoal, é tanta falta de contato... porque quando a gente está na sala, a gente fica lá, do lado dele, né? Em casa não, a gente fica distante... fica aquela angústia: "ai meu deus... Será que ele entendeu?"

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Eu acho também que retoma de onde parou, um ano a mais ou talvez meio ano. Eu não vejo problema, eu não vejo problema nem na universidade se for assim... ficar parado um ano.

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Vamos voltar na sua opinião, porque nós somos de dentro da sala, por isso Prof.3, quando você vai nas reuniões é muito importante dar sua opinião, porque eles têm que nos ouvir, nós somos os únicos que sabemos como funciona; perdeu ou não perdeu? É um ano perdido? Quem tem que saber é o professor mesmo...

(EOL2-20/07/2020) L: Eu falei: "entra na internet e pesquisa com o descritor; Paralisia Cerebral, e pega o que for aparecer". Aí, você não fez isso. (risos) Você buscou um artigo. Mas sabe qual era a armadilha?

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Qual?

L: Era assim; quando a gente entra e procura algo sobre aquela deficiência, o que vai aparecer de cara no Google? Só links médicos, sintomas...

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Eu ainda conversei com a Prof.4: “será que é isso mesmo?”

L: Era uma armadilha, mas vocês não caíram... (risos)

A ideia não era essa mesmo, não estamos aqui para dar o sintomas... e eu achei um site muito legal que vou passar depois para vocês, eu vou contar aqui um pouquinho mas acho que depois vocês vão querer ver, que justamente é para a gente pensar nessa concepção de pessoa com deficiência para a gente sair dessa coisa que está tão forte na nossa cabeça de laudo, do que ele tem e do que ele não tem, o que ele pode ou o que ele não pode... esse site é sobre uma pessoa que tem paralisia cerebral, e que vai falar que nem gosta desse nome, nem é o que eles querem usar, depois eu explico para vocês, e vai trazer bastante coisas bacanas, bem atuais, inclusive da criança na escola, na pandemia, depois da pandemia, é um site bem legal e atual para vocês se informarem.

Principalmente com a criança com paralisia cerebral, como é forte essa concepção médica, aquele olhar assistencialista, olhar de pena, de dúvida... então nossa proposta aqui é a gente pensar em estratégias, e sempre ir desconstruindo essa concepção que a gente infelizmente tem.

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Tenho mesmo. Mania de cuidar. Tenho muito medo, a Prof.2 sabe, aí eu faço uma pergunta, que ela já sabe o que eu penso, e pra você também, Luciana: o que fazer, porque é uma responsabilidade imensa você cuidar de uma criança cadeirante igual àquela que a Prof.2 tinha, qual o nome dele, mesmo?

Prof. 2.: X

(EOL2-20/07/2020) Prof. 4: O nosso magrelinho. Tem que compartilhar aquele vídeo também que vocês o levaram para brincar no pula-pula.

L: Eu vi esse vídeo! Vocês já me mostraram.

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Já. Eu acho, Lu, uma responsabilidade imensa, quando uma criança dita normal, tem um furinho ou uma mordida a mãe vem feito uma leoa. Agora imagina uma criança que precisa do cuidado de mexer, de pegar, é muita responsabilidade, esse é o meu medo.

L: E é um medo correto.

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Quando eu soube que ele estava na minha lista, cheguei toda empolgada para a minha irmã: “já pensei lá no fundo da sala de aula eu vou mandar colocar um tatame, vamos fazer igual lá na creche, colocar um apoio pra ele...” Fiquei toda empolgada. Mas ela me disse: “Não, você não pode pôr a mão nele. Você não pode pôr a mão.” E ele fica com o brinquedo, e conforme a Prof.4 estava falando, eu mandei entrar em contato com a família, para poder entrar com ele no brinquedo, porque ele vai participar, ele é aluno da escola e vai participar. Aí, a professora da sala de recurso conseguiu e o irmão veio, olhou para mim e eu disse “graças a deus que você veio”.. e ele me disse “vocês não têm que ter esse medo do X, eu quem cuido do X minha mãe também tem problema nos ombros e não dá conta de cuidar

do X, vocês não tem que ter esse medo". Mas eu disse "a orientação que eu recebo do CEFAI, é que eu não posso tocar no X eu não posso tentar abrir a mão do X para ele fazer uma atividade correndo risco de quebrar um osso". Então, era um negócio que a gente ficava muito preocupada...

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: A gente não tem que ter medo, mas temos a responsabilidade de saber que estamos lidando com o filho do outro...

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Imagina forçar abrir a mão dele e quebrar um osso? Deus me livre!

L: Mas gente, essa é uma orientação geral, que tem que ter, claro. Afinal, o que é a paralisia cerebral? Uma lesão em algum ponto do cérebro, que vai causar um distúrbio motor, no movimento. Tem sido estudada outra forma de se referir à essa deficiência, porque, olha só, a mãe quando recebe "paralisia cerebral", meus deus, não funciona o cérebro... essa é a ideia que todo mundo tem... então eles estão querendo tirar isso, inclusive porque associa à parte cognitiva, que muitas vezes não é. Pode estar associado porque pode ter atingido outras partes do cérebro, pode haver outras deficiências associadas, mas não especificamente pode ter atingido a cognição. Então, é um distúrbio do movimento. Distúrbio normalmente ligado a contrações, vão ter vários nomes diferentes desse tipo de movimento, pode ser movimento de contração, que vocês já devem ter visto, em que a pessoa fica toda fechadinha, tem aqueles que tem movimentos que não conseguem controlar, tem aqueles que o corpo todo treme, como Parkinson, o corpo todo não consegue se controlar, não consegue segurar um lápis...então há vários tipos de movimento, que no geral, dizem respeito a não conseguir ter um controle, aumentando quando a criança fica mais tensa, claro, se estamos com alguma coisa contraindo ficamos tenso e piora. E o que te falaram sobre não abrir a mão de seu aluno, se é um movimento de contração que o faz fechar a mão, ele está fazendo força para isso, involuntariamente, e às vezes a força é muito grande, se forçarmos ao contrário pode quebrar. Pode ser o contrário, ele tem uma grande extensão desse movimento e, se você amplia isso pode acarretar numa distensão muscular... enfim... é uma orientação no geral, e está certo! Mas aí, entra no caso de a gente conhecer cada um. Acho que já contei pra vocês um caso de um professor meu que tinha muito medo de colocar um aluno nas brincadeiras, ele era professor de educação física, e o aluno andava com andador, e tinha esse distúrbio do movimento... só que foi a criançada da sala que contou ao professor: "não, professor, ele é o goleiro do time do bairro, ele fica no gol, ele fica deitadinho e pega todas as bolas...". Então, nesse caso, ele foi conhecer, conversar com a família, pedir autorização, ver se era aquilo mesmo e não havia exagero por parte da criançada... mas não é toda criança com paralisia cerebral que você vai jogar no gol da escola. Então tem casos totalmente diversos, mas a orientação geral é essa. Está certíssima. Inclusive precisamos nos atentar para uma coisa: a cadeira é a extensão do corpo dele, então não podemos tirar a cadeira sem conhecimento... acho que foi isso que foi falado, não foi, Prof.2?

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Também. Foi isso. E o irmão dele já falou o contrário para mim... mas eu disse: "não, a orientação que recebemos é que não podemos mexer..."

Nesse dia, estava todo mundo chorando porque foi muito emocionante, ver o irmão estar ali, e ele feliz...

(EOL2-20/07/2020) Prof.1: Ela dançou funk. (CASO DE OUTRA ALUNA) Acho que tenho gravado na escola. Ela adora funk. Ela dançou funk do Mc Kevinho, Explosões.

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Sempre que toca esse "Explosões", a bicha arrebenta... (risos). Foi a única vez que vi uma expressão da A. Ela dançando essa música.

L: Que legal!

(EOL2-20/07/2020) Prof.1: Tanto que mandei pra ela uma atividade de expressão corporal: expressão corporal e som, o que ela ouvir no som do computador tenta fazer algum gesto. A mãe foi conversando e falei "vou mandar algo que eu sei que ela gosta". E realmente ela gostou e a mãe me mandou o vídeo...não sei se consigo baixar para vocês verem, mas ela ficou super empolgada, fez alguns gestos, mexeu a perninha, ficou bem bonitinho. Vou baixar no Google Drive e mando pra vocês.

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Impressiona o quanto ela evolui. O quanto ela evolui, gente. Ela começou a ter expressão, sorrindo, movimentando as perninhas...

Prof.1.: Ela não tinha expressão nenhuma.

Prof.4: Exatamente. Verdade.

Prof.2: Ela só chorava.

L: Nossa! É isso que a escola faz gente!

(EOL2-20/07/2020) Prof.1: Eu percebi isso no texto que a gente leu... isso que a 2 falou é o que fala aqui no texto. É você tentar entender o que acontece com essa criança, conversar com a família é primordial, e colocá-lo para socializar mesmo com os colegas... o uso do computador ele fala bastante aqui. Para mim, tem sido esclarecedor; é como a Lu falou, que não é que a paralisia cerebral não funciona nada, é algo motor, eles entendem o que está acontecendo ao redor, eles têm criatividade, a gente pode desenvolver essa criatividade, claro que não esperando um retorno de crianças ditas normais... mas vocês veem, o caso da A, entrava em sala com ela e ficava desesperada, pois pensava "meu deus, o que irei trabalhar com essa criança? Porque ela não me dá reação nenhuma de nada..." aí a menina ia trocar ela, ela chorava, mordia a mão...

(EOL2-20/07/2020) Prof.5: Então, assim... é um trabalho de formiguinha mas a gente tem que colocar, na sala para estar junto... tem a L, a L não é paralisia cerebral, é? Ah, a L é paralisia cerebral?

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Não. Tem uma deficiência só, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Eu acho que é. Ela não tem paralisia, Prof.2?

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Ela tem um comprometimento...

L: Não é motor?

(EOL2-20/07/2020) Prof.5: Não. Ela anda, pula, fala...Acho que é cognitivo o dela...leve...ela interage...

(EOL2-20/07/2020) Prof.5: Eu lembro de um caso, a L queria um brinquedinho, que ela tem um brinquedinho, um gatinho que fica tocando o dia inteiro e deixa a gente doida...(risos)...mas é o que ela gosta. Eu peguei o brinquedo e falei "L, vamos fazer atividade?"...tentando fazer uma atividade com ela... e ela fez birra, começou a bater na parede... eu me abaixei, fiz igual a uma criança normal, falei "você pode parar com isso?". Dei uma bronca nela e ela parou. A mãe chegou para buscar ela na porta, a mãe dela é muito gente boa, e disse "dei bronca na L hoje, pois estava batendo a cabeça na parede", pensei; "pronto, agora a mãe vai falar um monte pra mim", mas ela deu outra bronca "pode dar bronca, professora, ela faz birra, ela até merece uns tapas...".

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Sim, a L, ela faz as atividades, participa, mas tem que ser firme.

(EOL2-20/07/2020) Prof.5: Mas entra na questão do medo da gente, o medo de tocar, o medo de gritar, o medo de fazer alguma coisa que desencadeie uma crise, a gente tem medo...

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: A gente tem que ter esse olhar, unidos. O Mel, um pouco antes da pandemia... o Mel é síndrome de down... e ele chegou me mostrando o pé, e tinha mostrado pra todos lá fora, na secretaria, estagiária, e todos falando "que bonito"... e ele falou pra mim "prou, prou..." e resolvi tirar o tênis dele e ele estava com a unha inflamada.

L: Tadinho!

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Que dó!

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Aí cheguei na estagiária e falei assim: "liga pra mãe e pede pra ela trazer outro sapato, vamos descobrir o que aconteceu". Aí a mãe trouxe outro sapato pra ele, que conseguiu participar da aula e tudo...e a mãe disse que não tinha visto que a unha dele estava inflamada, ou seja, se nós não tivéssemos visto que a unha dele estava inflamada, ele ficaria com o pé doendo naquele tênis. Então, a gente vai descobrindo... Por exemplo, a L fazia birra pra sair da aula de informática, mas eu chegava na porta da sala "vamos", ela tirava o tênis e eu dizia "coloca o tênis", e ela colocava o tênis com sacrifício... então assim, a gente vai descobrindo o tempo deles...

L: Agora, o Mel fala, né? Tem Síndrome de Down e fala. Agora imagina a criança que tem dificuldade para se comunicar...

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Ele fala: "prou, prou..."

L: Ah, ele não desenvolveu muito a fala. Mas um pouco, né? Pelo menos ele tem um pouco de comunicação. Agora a maior dificuldade com a criança que tem distúrbio do movimento - vamos chamar assim - é como as pessoas falam, é como se estivesse dentro de um casulo, então pra você conseguir penetrar, conseguir entender, aí é claro, entram várias tecnologias, o que a Prof.3 trouxe é um tipo, a gente tem as comunicações alternativas, e pra cada um, essa comunicação alternativa vai ser feita de uma forma. Estava lendo uma pesquisa, falando sobre a comunicação alternativa: aqueles cartõezinhos, pastas de plástico com imagens que as crianças carregam com elas, e outros tipos de comunicação. Isso tudo deve ser de cada criança, feito especificamente para cada uma, não é pra todos, tem que ser dela. E, mesmo assim, esta pesquisa conta sobre uma criança numa sala de aula que estava apontando para uma imagem na pasta de comunicação dela, e nem a auxiliar que estava com ela, nem a professora entendiam... e era uma coisa simples, ela queria água ou sair da sala...enfim... Aí nessa pesquisa fala assim: será que o professor ou o auxiliar não entendiam ou não queriam fazer aquilo que a criança estava pedindo? Então, muitas vezes a gente precisa se abrir um pouco mais e olhar para essa criança de forma diferenciada. Já é tão difícil estabelecer aquela comunicação, e aí a gente vai querer colocar dentro das regras da escola? Então vamos ampliar um pouco esse olhar... depois, com o tempo, essa aluna vai entender todas essas regras... mas naquele momento ela precisava ser compreendida. E depois essa pesquisa mostra ainda que no final do ano, essa criança já tinha desistido um pouco de mostrar, de ir na prancha dela de comunicação e apontar as coisas que ela queria...porque as pessoas não estavam se esforçando tanto pra entender. Então, olha que triste! Que retrocesso!

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Eu acho também, que a nossa prática, ano a ano, vai amadurecendo esse olhar, porque eu já trabalhei em escola só de surdos, só com essa prática, desde que estou na escola trabalho com crianças com deficiência, acho que foi um ano só que eu não trabalhei...e a gente tem um outro olhar...às vezes, mesmo pra gente é difícil, porque não sabe o que é... aí vem uma pessoa de fora, uma outra professora ou alguém, e te abre a mente. Então é isso, o trabalho colaborativo. A gente precisa se ajudar, aproveitar do outro um olhar que a gente não tem. E às vezes é uma coisa tão simples... Então é prática mesmo, o conhecer do aluno, o conhecer da família, eu acho que é isso...porque não tem outro caminho. Tem que ter colaboração, se não a gente pira aqui.

L: Conta pra elas, Prof.1 e Prof.2, porque elas não leram esse texto, como é a experiência do coensino ou ensino colaborativo...

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Eu peguei umas partes do texto, achei interessante, nas conclusões está assim “talvez uma das mudanças mais desafiadoras para os professores seria abandonar esse papel tradicionalmente individual com o controle absoluto da sala de aula para começar a agir de forma a compartilhar objetivos, tomadas de decisões, instruções, responsabilidades, avaliações da aprendizagem, resoluções de problemas...enfim... tudo que envolve a administração da sala de aula. Nesse sentido os professores e profissionais precisam pensar como nossa classe, para superar medo e funções inevitáveis associadas as mudanças.” Então um pouco também dessa situação do professor que é muito individualista, que não consegue compartilhar trabalho colaborativo e acaba não mudando sua visão. No caso de uma criança especial você precisaria desse auxílio a mais. E a ideia do projeto era essa,

vir pessoas de pós-graduação em educação especial, psicologia e professores da rede, compartilharem suas vivências, de quem está estudando e de quem está na sala, pra ver o que um poderia contribuir com o outro, pra assim mudar essa realidade. Achei muito interessante. Essa questão de você acabar mudando sua postura. Se tem alguém colaborando, você tem que estar aberto a ouvir, a modificar, a compartilhar e tem, às vezes, professores que têm uma postura mais individualista sim. Não deixa você permear o trabalho dele e ele acaba perdendo um auxílio que poderia enriquecer e trazer uma visão diferente que as vezes você ali acaba não vendo. De fora, pode ter uma visão que pode ajudar. Trabalhar colaborativo é fantástico, você só tem a ganhar!

(EOL2-20/07/2020) Prof.1: Trazer tudo pra nós gera muita angústia...

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Como estou no Fund1 e Fund2, vejo no Fund1 uma tendência maior a compartilhar, esses professores já têm isso em sua prática, compartilham ideias, sugestões, angústias... o Fund2 já é um público mais fechado, uma equipe mais introspectiva...

L: Incrível isso, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.1: Não sei o porquê acontece isso, mesmo porque o Fund2 tem muito a oferecer, eles são especialistas. Nós do Fund1 somos polivalentes, temos que fazer um pouco de cada, nem sempre sabemos tudo, a gente tem uma habilidade maior em uma determinada disciplina...já o especialista domina aquela área dele, ele tem muito a compartilhar, e muitas vezes ele fica ali no mundo dele, como se só existisse aquele mundo dele, e a gente perde muito, muito mesmo.

(EOL2-20/07/2020) L: Mas é engraçada essa discussão, não é, Prof.1? Acontece em todos os lugares. Já dei formação em lugares totalmente diferentes, em cidades totalmente diferentes, e quando juntava todo mundo pra fazer a formação, ficavam separados; aqui é Fund1, ali é Fund2...às vezes tinha educação infantil, que até que se juntava com o Fund1...

(EOL2-20/07/2020) Prof.1: A Educação Infantil fica ainda um pouco receosa, mas até que se juntavam...mas o Fundamental 2 é bem diferenciado...

(EOL2-20/07/2020) L: Mas eu acho, assim, que é uma coisa histórica, a forma como a humanidade começa a encarar a forma da gente conhecer, da gente entender o conhecimento. Quando a gente está no Fund1 ou Educação Infantil, a gente, como você falou, é polivalente, o que é polivalente? Na verdade é a gente ter uma noção ampla do conhecimento, a gente junta todas as áreas ali...e depois, quando começamos a separar, a gente começa a hierarquizar tudo, até a própria função: começo a me achar superior ao outro por ser detentor de um saber específico, e, por ser detentor desse saber eu tenho também que ser mais rigoroso, que cobrar mais da criança... olha quanta coisa... o conhecimento não está separado assim, o conhecimento está todo junto na realidade, os maiores dificultadores para as crianças estão justamente nisso; antes ela fazia tudo junto, ela enxergava as atividades, todas imbricadas, aí depois, tem que olhar tudo separado... qual o sentido disso?

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Isso mesmo! Meninas, isso que a Prof.1 falou é verdadeiro mesmo, eu já passei por situações...aqui é a terceira escola que eu passo com Fund1 e Fund2 juntos, percebemos nitidamente a separação, até uma discriminação com as professoras do Fund1, como se nós fossemos limitadas ao ba,be,bi,bo,bu.

L: Ou então, aquela coisa de “você só cuida deles...”

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Aqui na escola eu percebo esse trabalho colaborativo muito nítido, entre professores de Fund1 e Fund2, não são todos, são poucos, mas troco muita ideia com professor de matemática, conversava muito com ele " preciso trabalhar 'tal' coisa, está certo assim?"..."que legal, por que quando chega no sexto ano vai facilitar, etc...". Então a gente trocava muita ideia... o J, que agora aposentou, a gente conversava bastante...são poucos professores lá que tem essa abertura... a L se aproxima da gente, não é meninas?
(EOL2-20/07/2020) Prof.1: Ela quer muito aprender...

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Ela sabe muito sobre o conteúdo, mas fica perdida na didática.

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Você falou um ponto fundamental. Você, enquanto professora procurou o professor. Não é algo natural, esse tratamento Fund1 e Fund2. Não é algo que ocorre natural. Por exemplo, eu tenho um quinto ano que vai para sexto, tinha que ter esse compartilhamento o ano inteiro, essa transição do quinto pro sexto é complicadíssima. Chega no sexto ano, é um fenômeno, que já estou há três anos no sexto, acho engraçado e interessante... falo "nossa, gente, como muda tanto do quinto pro sexto". Realmente, cria uma mudança psicológica incrível. Esse compartilhamento já devia acontecer do quinto para o sexto. Mas eu vejo que não é um processo natural, mas deveria ser entre nós.

Prof.3: Sim, a própria dinâmica das distribuições das salas.

(EOL2-20/07/2020) Prof.1: A dinâmica do dia a dia que não contribui. Eu, quando estou na informática procuro professor, às vezes eu procuro uma atividade que dá pra fazer na aula de ciências, eu vou lá e procuro, tenho muita acessibilidade com alguns professores (CITA 4 NOMES)... tem professor que já é dele compartilhar...tem professores que são um pouquinho mais fechados, a gente fala "vamos fazer um trabalho?", eles respondem "que trabalho? O que está inventando, sua doida...", "não, calma...". você tem que ir chegando com calma... só que não são todos. Quando se faz um trabalho em equipe o resultado é maravilhoso, o aluno vê o que você faz com a disciplina da sala, ele acaba separando conforme a Luciana falou; ele separa mesmo as coisas. Aí quando ele vê que tem aquela ligação, ele reflete "ah, você está trabalhando com a professora?". Trabalho com a professora de Artes, Matemática...até porque na disciplina de informática não existe esse negócio de nota, a gente não trabalha com nota...ela é complementar às demais. E, infelizmente hoje, o aluno é condicionado a nota, muitos alunos são condicionados a nota.

L: Só vai fazer por causa da nota.

(EOL2-20/07/2020) Prof.1: Aquele estímulo interessa para que ele participe da aula, tem que pegar esse vínculo com os professores...por exemplo, a professora L, se for ela, eles vão fazer porque sabem que ela vai cobrar...ela me falava "Pro, cobrei!"...eu adorava quando ela ficava à tarde, todos alunos a respeitavam; "Ih, é da L, então vamos fazer." Isso acontece com o Fund1. Eu e a Prof.2, a gente combina muitas coisas: "eu vou trabalhar sobre água, o que você pode trabalhar em informática?" "Já tenho ideia do que fazer!"... por isso precisa ser algo natural. Você buscar novas coisas. A informática pra mim deveria ser algo natural.

(EOL2-20/07/2020) L: Lembra que a gente falou, né gente, de que nada é natural, não é mesmo, nunca vai ser, a gente tem que ter essa consciência de que somos nós que fazemos. E por que isso acontece? Também por que será que quando a gente está lá Fund1, a gente se descobre fazendo algumas ameaças para as crianças, ameaças do tipo: “olha, vocês vão daqui a pouco para o quinto ano, vocês terão lá a professora, L!” (risos)

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Já fiz essa ameaça.

L: Ahá! Está vendo!

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Já fiz de falar: “pessoal, vocês ano que vem vão ter a L!” e eles responderam “o quê?”... sendo que nem é tudo isso, a L é maravilhosa...tanto que eles chegam lá e falam “ah, a L não é desse jeito que você falou não...” (risos)

L: A gente é quem cria isso, né?

(EOL2-20/07/2020) L: Vocês acham que dá certo fazer alguma coisa assim? Mas intencional, como vocês estão falando: na escola é propício fazer isso, fazer alguma coisa tipo um projeto, de criar alguma coisa...

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Um trabalho mais direcionado, que esses colaboradores desenvolvessem um projeto com resultado final? Sim, eu vejo possibilidade sim. Mas ser desenvolvido com estudos.

L: não pode ser de vez em quando, como você falou, tem que ser contínuo...

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: O projeto ser um trabalho desenvolvido continuamente de um ano para o outro, fazendo diários e observando o progresso dos alunos, tanto dos alunos quanto dos professores colaboradores, um estudo que busque um resultado final. Eu vejo, acho possível sim.

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Eu acho que tem que ser bem pensado, pois os debates que estamos fazendo agora de conversar e debater sobre a inclusão...são poucos que estão participando, quando as meninas foram lá, a Lu, a Gi e a Eliane, abriu-se a proposta com um grupo grande e hoje tem uma parte bem menor participando. Mas a gente não pode dizer que foi por falta de vontade, não é, é a própria dinâmica do cotidiano mesmo, principalmente os colegas do Fundamental 2 têm mais de uma escola, enquanto a gente corrige 30 provinhas, eles estão corrigindo 30 vezes, é mais de uma sala, então pra eles, um trabalho a mais, vai ser mais puxado e não vai ser tão produtivo, mas eu acho que poucas pessoas, igual a Prof.1 falou, poucas pessoas conseguirão desenvolver um projeto diferenciado lá na escola pra ele dar continuidade... mas por conta da própria dinâmica da escola mesmo, e eu acho que o Fund1 acaba participando um pouco mais mesmo.

L: É assim... é incrível, mas é um pouco também dessa configuração que vocês estão falando porque dessa dinâmica da escola vocês também participam, vocês também estão nessa loucura, e mesmo assim conseguem encaixar...

Prof.2: Dá!

(EOL2-20/07/2020) L: Eu acho que também parte um pouco mais de...é claro que tem que deixar livre para pessoa que quer participar, mas a gestão pode atuar um pouquinho, no sentido de dar um empurrãozinho, de falar que é necessário, a gente não quer forçar, mas é necessário... Então acho que também tem essa dinâmica um pouco também, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Eu creio que também... eu fiquei numa crítica, um pouquinho, sobre a nossa JEIF. Um horário da JEIF, é um tempo tão valioso para nós, né? Uma hora e meia, uma hora que for, mas se a gente parar e se organizar direitinho o tempo, eu acho que a gente consegue produzir muito, né? E às vezes, a gente se perde no bate-papo, claro que tudo é importante, a gente não pode ficar igual robô na escola, né? Mas se a gente for focar lá, com a gente, hoje nós vamos discutir tal assunto, vamos tentar concluir, né?... e ser mais produtivo, falta um pouquinho mesmo, de, às vezes... de um empurrãozinho, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Acho que quero falar... a gente poderia propor textos que provocassem o trabalho colaborativo, de união, propor textos que sejam discutidos em conjunto. A gente pode levar para fora também temas de inclusão, a gente pode falar mais de Fund1 pra eles (OS OUTROS PROFESSORES QUE NÃO PARTICIPAM) pelo menos ouvirem...
L: Sim. Pra eles poderem participar. O que a gente pode trazer; agora vamos desenvolver pra todo mundo... aí eles tem que participar...

Prof.3.: Vamos?

(EOL2-20/07/2020) L: Vamos. Vocês podem colocar isso também naquelas questões que eu passei, dar uma pensada em algumas coisas desse tipo. Voltando para o nossa discussão de hoje, o texto que a Prof.1 e a 2 leram é super facinho, tranquilinho de ler, gostoso, depois se vocês quiserem ler também... Acho que essa discussão a gente vai trazer sempre porque eu acho que isso é o que faz a gente conseguir criar esse ambiente inclusivo na escola, criar essa formação que tem que ser continuada e não pode ficar só dependendo de outras. Então, tem que ser alguém, tem que partir de vocês, aí então vou ficar sempre falando... que é o que eu acho...

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: É fundamental... é o que tem de diferencial na escola, que não é a mesmice... a Prof.2 consegue fazer isso, ela pega o alfabeto e ela mostra e tal... eu não consigo... então quanto é importante a mídia, um tablet, uma coisa que o aluno possa dar continuidade a esse avanço da aprendizagem para ele e o papel da Prof.1 é fundamental sem dúvida nenhuma... não estou falando exclusivamente dela, mas é que ela tem o acesso.

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Eu consegui usar o Tablet para o Y, tablet com vídeos, consegui fechar com aluno-monitor e com a A, a gente fechou alguns vídeos... jogos eu não consegui porque o próprio tablet ele é... a gente não consegue instalar, tem alguma codificação, você não consegue nem reiniciar ele, pois já é codificação da prefeitura... chega ser burrice, pois é um material que chegou lá mas funciona como elefante branco...

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Seria legal poder usar muito mais com os alunos especiais... mas é limitado; só consigo passar vídeos de música. Eu não consegui instalar um jogo, a internet wi-fi da escola não funciona suficientemente para atender o tablet... um material que vejo que funciona como um elefante branco. Mas a própria prefeitura deveria usar e pensar em recursos que dê para usar com esses alunos, mas eles vão impondo esses materiais, eu acho que é porque só tem que gastar mesmo, note books não é para usar com alunos, nossos computadores estão bons... eu tenho relatos de colega que de 20, só tem 15 funcionando, porque ele é um computador pessoal e não um computador para usar com uma quantidade maior de pessoas, lá a durabilidade dele é pouca, mas assim ele acha que a prefeitura joga por questão financeira, mas não funciona na pratica... o Tablet seria maravilhoso para outras atividades...

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Não consigo fazer nada a não ser instalar jogo e música... não consegue instalar jogos interativos...

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Mas a professora da sala de recursos e as estagiárias estão sempre produzindo, por exemplo, para a L: eu pedi para fazer material como se fosse um quebra-cabeça, então as consoantes e as vogais, que aí é para juntar o 'b' com o 'a', junta e forma o 'ba'...e elas produziram lá pegar o papel fizeram, os papeis, colocaram o durex para não estragar... então toda a ideia que a gente teve, e que a gente falou: "será que dá para fazer?" ela faz o máximo, vai junto as meninas, se ajudam, e conseguem produzir...

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Essa colaboração, colaborativo, nós temos bastante. Nós estamos com um grupo bem legal, de educação especial... bem legal. As meninas fazem o máximo do que elas podem...o máximo. É um grupo muito bom, a professora da sala de recursos conseguiu trabalhar de uma forma bem distribuída, bem legal...

L: E aí? O que mais o artigo de vocês trouxe... tem mais coisa, ela vai dar outro nome, né? Ela vai preferir chamar de deficiente, mas dando ênfase para o eficiente, não era assim?

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Ele fala sobre não dar ênfase na deficiência, mas nas habilidades que ele pode adquirir, né? Desenvolver essa... eu fiz uma anotação falando sobre isso aqui... ele usa um termo bem legal...ele enfatiza o eficiente da palavra.

L: Acho que o 'd' minúsculo e o eficiente grande, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Isso. É, mas ele fala sobre essa questão, da gente ver, que a definição da paralisia cerebral é importante, para a gente ver o que acontece e quais são as limitações dele, mas o nosso enfoque não deve ser na limitação do aluno mas no que ele é capaz de produzir, né? Na eficiência que ele é capaz de ter, né? De repente, por exemplo, o X, ele tem a dificuldade de interagir com o corpinho, mas ele sorri, ele participa do teatrinho, né? Ele se expressa de outras maneiras e a gente procura explorar quais são essas maneiras que o aluno consegue expressar, né? Estou procurando aqui...

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Achei aqui, que o Ente não seja mais importante... que a capacidade seja mais importante do que o déficit que ele tem, antes o que eu mesmo já tinha falado, né? Que a gente não enfatize a deficiência, mas sim o que ela é capaz de produzir... quando tem alguma deficiência aquele que sofre ou é portador de algum tipo de deficiência, que o ser Ente seja mais importante que o seu déficit, seja lá qual for... Mas o nosso desespero acaba caindo nisso, né? A gente fica preocupado; não pode quebrar, não pode tocar, não pode falar, não pode...

L: E esquece de conhecer ele, né? O que especificamente ele, o que que é...

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Esquece de conhecer a pessoa... eu acho que dei uma viajada, mas posso falar porque as vezes na minha viagem eu me organizo... Vamos falar do assunto que a gente estava conversando muito uns dias atrás aí, né? Porque ainda tá discutindo muito, sobre a questão racial, lá na época da escravidão, o negro, ele não era visto como pessoa, né? Ele era visto como um cara, que ele só servia para trabalhar e foi se construindo uma conhecimento maior sobre a cultura africana, isso está mudando...

L: A sua viagem não é viagem não, escrevi sobre isso ontem, que coincidência! Estou estudando racismo estrutural pra entender justamente esse preconceito que a gente tem com relação à pessoa com deficiência, preconceito que é chamado de capacitismo, já ouviram falar? Então, é capacitismo, que justamente é tudo isso que estamos falando aqui; é a gente só olhar o que falta, a gente só denunciar, dizer “Ah não, ele não serve pra nada...”, e isso vai ao longo da vida dele... o nosso preconceito, então, se resume, quando a gente olha para pessoa com deficiência e olha só para a falta, a gente acha que ele não tem capacidade para nada, não tem capacidade para trabalhar, para estudar. E pode começar na escola esse preconceito! Mas é importante, sim, fazer essa comparação com o racismo, se pensarmos em como se iniciaram as várias formas de escravização da população negra, junto a interesses comerciais, junto à expansão marítima de países poderosos... aí eles começaram a ter formas e formas de trazer essa população e de escravizar, de fazer com que elas se submetessem... e são pessoas!... Só que aí, o interesse econômico e o interesse de tudo mais foi muito maior e a humanidade criou teorias pra poder dizer que essa raça é inferior, criou teorias pra dizer que eles não são inteligentes, que não têm habilidades para tal coisa e outra, enfim... criou a ideia de que a gente deveria buscar o embranquecimento, que isso seria o ideal frente à miscigenação, que era uma coisa muito ruim, então assim foi criado o racismo científico.

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Assim como os indígenas hoje, né?

L: Sim. Tinha também toda uma teoria falando...que os indígenas são um povo que não compreendem, mas por quê? Porque simplesmente não entendem que cada um tem a sua cultura, o fato deles não se submeterem, muitas vezes, às coisas que eram impostas para eles, “ah, porque eles são preguiçosos” então escreveram sobre isso, criaram teorias para dizer todas essas coisas para inferiorizar.

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Então, é a falta de conhecimento mesmo. Quando a gente não conhece, quando a gente não entende, é mais fácil você proibir e você rechaçar e diminuir, né? Eu acho que podemos fazer um comparativo mesmo com o deficiente,

né? Ao contrário do que a gente faz, eu acredito que o pessoal da nossa escola não tem, demais, né? A gente não olha para...poxa, assusta no começo, porque a gente não sabe trabalhar, mas a gente vai atrás; como que eu vou lidar com essa situação... a gente não fica pensando que o aluno “fulaninho”, esse eu vou colocar aqui do lado e pronto... a gente procura compreender, a gente tem esse trabalho colaborativo lá na escola sim, né? Os colegas vão atrás de uma coisa assim, porque eu não sei...né? Eu acho que isso acontece em outros lugares, apesar de estar devagar ainda, precisa mudar muito, porque nós temos a questão dos recursos, então, de tudo, qualquer coisa que a gente já discutiu aqui, né? E a gente está nesse processo; de compreender que o deficiente, ele faz parte da nossa vida, da nossa sociedade, ele é capaz de produzir, ele é capaz de ser criativo, ele é capaz de ter uma vida profissional... que eu tenho, porque eu li, falou sobre isso também, né? Ele é capaz de ter uma vida profissional, um vida acadêmica, né? Sendo compreendido e bem auxiliado, né?

L: E não é tão simples assim, falando parece que vocês tiram de letra isso, mas vocês, não tiram, no sentido de que tem muito trabalho de cada uma aí.... e voltando nessa comparação que você trouxe, super legal, sobre o racismo e o capacitismo, então... já estou trazendo essa palavra para gente, também para vocês pesquisarem, para vocês conhecerem um pouco, esse é o preconceito que a gente tem, a gente tem chamado assim, a gente entender que faz parte da nossa estrutura social. Então pensando em como o racismo é até hoje, a gente tem dificuldade até mesmo de identificar... até há pouco tempo atrás não existia leis para esse crime. A partir de 1989, só que começou a ser criminalizado o racismo, de você ter preconceito, discriminação contra pessoa negra, em 1989! Que que é isso? Só depois da Constituição de 88, então, antes disso, poderia simplesmente ser racista?! Então, tudo isso está estruturado socialmente. É o caso da pessoa com deficiência também. A gente é formado assim; as nossas ruas, as nossas casas e cidades antigas, por exemplo: são construídas sem pensar nessas diferenças e hoje a gente intencionalmente tem legislação que tem que fazer a acessibilidade, que tem que ter banheiros adaptados... muito mal feitos ainda, mas estamos caminhando. Mas olha como é difícil essa mudança, porque é uma coisa que está dentro da forma que a gente é, da forma que a gente é criado, então a transformação que vocês falam dessa da colaboração e tudo mais, tem que ser uma coisa muito forte, muito continuada mesmo, para poder realmente fazer essa transformação, e ela vai começar na instituição, na escola, não vai começar de fora para dentro, começa ali, a partir da ação na escola vocês conseguem mudar valores, transformar. Esses alunos vão se formando de outra forma, com outros conceitos. É esse o papel da escola, tanto no racismo, como no capacitismo e tantos outros preconceitos que a gente tem aí...

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Isso que você falou, Lu...tem um pouco no nosso texto, né, Prof.4? Sobre a inclusão educacional, normalmente ela começa com essa pessoa que tem essa força de vontade... que nunca partiu dos governantes, nunca partiu da sociedade, tem que partir de dentro, tem que partir do micro...

L: Pode até ter lei, né? Partir da lei, mas essa lei...

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Mas até a lei, Lu, até a lei para ser elaborada, precisa ter um doido que saiu do nada e gritou pelos excluídos.

L: É verdade!

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Então precisa ter alguém para sair dali e dizer: não está vindo aqui não está chegando, né? Aí primeiro eles colocam as crianças em instituições separadas, depois vem a integração para trazer as crianças com deficiência para a escola, só que ainda ficou limitado... ela só fica ali ocupando espaço na sala de aula, e aquilo basta. E aí precisou de mais trabalho, de mais pessoas que tivessem essa gana de modificar... a gente tá agora na fase da inclusão, porém a gente ainda tá no processo, né? Não está adequado ainda... precisam ter pessoas para começar a entender, discutir e debater, de coragem pra brigar...

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Sim. Quase todo o texto fala do Vigotski.

L: Vocês conhecem um pouquinho?

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Sim. Aliás o nosso TCC é sobre Vigotski. É baseado nele.

Eu acho que é assim... se eu não me engano... fala sobre o professor mediador, né? Sobre você fazer a pessoa ser um ser social, que para aprender, ele precisa se socializar e a inclusão está muito relacionada a isso, né? Não é isolar um aluno com deficiência, a gente vai trabalhar de uma outra maneira, tal... mas vou falar no geral né? Você fazer com que um aluno com deficiência evolua, que ele desenvolva esse aprender, esse criar, né? Ele precisa trocar experiências com os outros que são seus colegas, né? Que é a verdadeira inclusão mesmo, acho que é inclusão está no Vigotski e o Vigotski está na inclusão, né? Quase todo o texto a gente vê falando dele...

L: Sim...e depois a gente pode estudar mais a fundo também um pouquinho mais de Vigotski... mas é tudo isso que você falou sim, mas isso é só uma pequena parte do Vigotski, porque socializar, o social, sim, essa é a base, porque todos nós somos seres mediados, entre nós, pessoa a pessoa, mediados pelo mundo... aí no seu texto vai falar da tecnologia, do que a humanidade construiu para a gente ir se desenvolvendo, mediados pelo mundo e nessas mediações, é só nessas mediações que a gente consegue se desenvolver, e também, aí, não é assim, então, não é simplesmente socializar, não é só ficar junto, é fazer intencionalmente, é intencional que tenha esse direcionamento e tudo que vocês estão falando...se não fica como historicamente aconteceu, como no seu texto falou: o aluno ficar na sala, apenas estar ali, já está socializado, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Então, tem até um outro texto que eu li, Lu, na pós, que fala sobre essa coisa de mediar aquele... acho que ela usou mais ou menos assim, né? “O menos experiente junto com mais experiente, estão juntos ali para fazer as trocas, para ver o desenvolvimento, para que ele saia daquele patamar de aprendizado e ele evolua, não dá para só trocar; eu sei isso e você sabe aquilo e mantemos assim, não, vamos evoluir, né?

L: Por isso: Intencionalmente.

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: O professor é isso: é esse ser mais experiente que vai promover o aprendizado.

L: É interessante isso, daí então, eu não sei se a gente já conversou sobre isso mas, o que vem primeiro, para a gente poder atuar melhor na escola: o desenvolvimento, a maturação da criança ou vem primeiro o ensino?

Prof.3: Boa pergunta,,,

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Eu acho que vem primeiro a maturação, porque eu tenho, eu tenho percebido isso, eu não consigo ensinar enquanto ele não chega num grau que eu veja que ele consegue avançar um pouquinho, daquilo que já foi implementado no primeiro ano, segundo ano, terceiro... entendeu? Aí a gente vê uma grande mudança no terceiro, no quarto... acredito que precise da maturação...

L: Tá, mas e daí?... Tá... Isso é fácil dizer, não vou dizer que é natural, mas é biológico, a criança tem um desenvolvimento biológico mais ou menos parecido, todas as crianças... então, isso a gente consegue olhar, consegue ver, que acontece sim, mas e quando, então, essa criança tem algum impedimento, não precisa ser deficiência não...sei lá... pode estar passando por um momento difícil na casa dela e a maturação deveria caminhar, mas ela está com algum impedimento. E aí? E daí o que tem a ver essa maturação, se ela tem alguma coisa que está impedindo o desenvolvimento intelectual dela na aprendizagem? A gente tem que esperar mais um pouco, então, para ela amadurecer?

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Não... não... eu sou muito investigativa, né? Eu, geralmente descubro o que meus alunos têm, e a partir daí, eu começo a perguntar pra todo mundo. Estou dizendo por mim... se me deparo com um problema, que seria o bloqueio, aí de repente você tem que ir atrás, eu investigo geralmente... Agora, para a criança que já tem o problema em si, que já tem o laudo, aí eu vou tentando, não como a A (PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS), ela é muito melhor que eu nisso, mas eu vejo que tem um momento que ele desperta, eu vejo que desperta...

L: Mas você viu que ele despertou, mas antes foi atrás lá da A, vocês criaram estratégias para trazer alguns desafios a mais para ele, e aí, você sentiu que ele despertou, será que nesse caso, para ele ter despertado esse desenvolvimento, não foi o ensino que veio primeiro?

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Eu ficaria muito feliz...é que a gente acha que a gente é tão impotente nisso... que acaba contribuindo sem saber... então, mas eu vejo assim, fazendo aquela comparação gigantesca, ele aprendeu o alfabeto, ele conseguiu falar, ele interagiu, ele dançou, aí eu vejo que realmente o trabalho aconteceu... interessante, nunca tinha pensado por esse lado.

L: Então será que não é assim com todas as crianças? Porque vamos dizer; mesmo... vamos agora voltar para quem não tem deficiência nenhuma; é que o nosso ensino está todo esquematizado para esse desenvolvimento que a gente acha que é o natural... mas se a gente não pensasse dessa forma e a gente trouxesse sempre coisas a mais, que contemplassem as diferenças, daí entra o que a Prof.3 falou sobre

o mais experiente: o que eu que sou mais experiente, ou aquele que sabe um pouquinho a mais, sabe de coisas diferentes? Aquele que sabe um pouquinho a mais...que sabe coisas diferentes do que eu sei... então, isso não é trazer o ensino para que a gente vá se desenvolvendo?... Então, será que não é o ensino que vem primeiro, sempre, só que a gente está tão acostumada a dizer “não, vamos ter que esperar essa maturidade...” É claro que você não pode ensinar um bebezinho de 3 meses a ler, né? Tem algumas coisas que são óbvias, né? Mas ao longo desse desenvolvimento, quando a criança já fica um pouco mais velha e tem mais possibilidades de compreensão, eu acho que a gente vai conseguindo perceber cada vez mais isso que você falou, Prof.4, eu acho que é o ensino que vai fazer esse salto, esse despertar. Era isso que eu queria que vocês pensassem um pouco mais, porque é isso que Vigotski fala, esse é o grande diferencial de Vigotski e, muitas vezes, só é dito sobre a importância do social, e é sim, porque tudo isso acontece no social, mas o grande pulo do gato que ele vai trazer à educação inclusiva, porque ele também estudou muito a criança com deficiência, mas também para a educação no geral, o grande salto é esse: ele vai dizer que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento, então a grande tese dele é justamente a de que o desenvolvimento acontece nesses desafios e, sendo com deficiência ou sem deficiência é assim que é, então se a gente ficar só seguindo aqueles roteirinhos e tal tal tal... vocês sabem disso, se vocês não trouxerem desafios possíveis, a gente vai ficar sempre naquele patamarzinho ali. Claro, ela tá aprendendo? Tá! Mas e se a gente trouxer coisas diferentes a mais e que vão fazer com que ela pense de formas diferentes, é, aí sim, a gente vai conseguir pensar em formas diferentes de desenvolvimento e aí, para pensar na criança com deficiência então, muito mais, é só assim que funciona... Vocês não acham? Estou falando doidices aqui? (risos)

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Não, eu acho que é o trabalho em conjunto, né Lu? É o trabalho em conjunto, aquela história que a gente vê na faculdade, sobre a menina lobo... é aquilo, se não tiver interação social não tem aprendizagem, né? Tem a maturação, a criança precisa estar em um nível de maturação, igual a Prof.4 falou, mas a gente como mediador, a gente que cria esse click de despertar dele, quando alfabetiza...eu alfabetizo tem bastante tempo...a gente falava lá na escola particular, assim “nossa gente, vai chegar uma hora que ele vai dar um ‘bum’, do nada...”, mas a gente sabe que não é do nada, é na brincadeira, na interação...

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Eu acho que entendi... Então, voltando no que você falou, Lu, e concordando; ele aprende, ao longo de todo esse período, de repente, ele passou pelo primeirinho, pelo segundinho e no terceiro, quando chegou no quarto, ele consegue, eu consigo ver a evolução dele. Quando eu vejo que ele aprendeu o alfabeto, que ele aprendeu a dancinha que ele falou comigo... que se comunicou com o amiguinho... então, aí, a partir daí, eu acho que ele aprendeu, então, ali, para mim ele aprendeu, é realmente ao longo do tempo...

L: Durante um processo, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Isso, um processo...aí ele aprendeu... foi isso que eu quis dizer em relação à maturação. A maturidade... amadureceu ali, quando devolveu pra mim, ao longo do tempo ele observou, é o contato, e isso é muito gratificante...

L: É. É isso. E esse é o reconhecimento do nosso trabalho. Quando acontece o desenvolvimento... então, por exemplo: uma criança cega; a gente tem que criar artifícios diferentes para ela poder se desenvolver, se a gente der a mesma aula, que a gente está dando para todas as crianças que não têm deficiência, mas para a criança cega, não vai... pode até estar madura, expressão esquisita, né?

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Ele está maduro de acordo com a idade...ele está maduro comparando com outra idade... ele está maduro de acordo com cada fase...

L: E a condição objetiva dela como uma criança com deficiência? E as condições objetivas como as da aluna de vocês, a Y, que não tem uma deficiência, mas tem uma defasagem social; de falta, mesmo, de comida, de criação, de tudo. Então, essa condição objetiva dela não tem nada a ver com esse tempo de maturação, é outro tempo o dela, e nesse outro tempo, quem vai conseguir atuar nisso, é a gente, com as nossas estratégias.

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Talvez a gente não veja, talvez a gente não veja...porque esse ano foi muito pouco. [...] Meu, no ano passado, não fazia assim...fui ver a aluna Y no final ano...então, é algo que ali, na hora, no momento, você não vai ver, você só vai saber depois, às vezes por outras pessoas, você não vai nem saber... mas o teu contato feito, gera uma evolução ali, né?

L: É legal, né, gente? Então, acho que dá para gente começar a ampliar nossa ideia sobre Vigotski, depois posso ir trazendo alguns textos para vocês, para vocês irem conhecendo; e são interessantes os experimentos que ele faz, para mostrar justamente como esse desenvolvimento acontece, a gente pode ir conversando... E com relação à paralisia cerebral eu acho que a ideia, hoje, não era simplesmente a gente falar sobre esta deficiência, é isso, né? Eu acho que entender que é uma deficiência importante, que ela pode atingir as pessoas de formas diferentes, e entender sobre esses movimentos involuntários que ela causa, né? Que é um distúrbio do movimento, da forma como eles querem chamar hoje, aí, vão chamar de discinesia, que tem a ver com o que é 'cinestésico', quer dizer movimento, então, é um distúrbio do movimento. Então, entender dessa forma, ajuda a gente a entender como acontece essa deficiência na criança, e que são inúmeras, mas muitas, muitas e muitas, formas diferentes... tem essas orientações básicas, a gente tem que seguir, são orientações que são facilitadores para escola e também dão certa segurança para a criança. Mas a gente, como vocês deram os exemplos, tem sempre que ir além, conhecer mais para saber o que cada característica vai trazer de diferente, e a importância do nosso trabalho é a gente desenvolver essas comunicações alternativas específicas...

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Então, o aluno X, faltava muito por conta da doença da mãe, às vezes ele trocava o dia pela noite, então, chegava na escola, ele dormia... então, foi muito difícil, porque a gente ficou meio sem saber como lidar, né? Ele ia, a gente tentava trabalhar, tinha uma cesta de frutas que eu tinha feito para tentar trabalhar com ele, aí, conversei com A, para ver até com as meninas da cozinha, para a gente oferecer, para fazer essa ligação, tá? Mas não teve...

L: Essa comunicação ainda não foi desenvolvida, né? Esse é o principal desafio que a gente já tem que pensar desde o início com a criança com essa deficiência, mas é claro que, com um monte de falta e tal, isso vai ficando mais difícil...

(EOL2-20/07/2020) Prof.2: Muito difícil. Muito, muito, muito... a gente tentava entrar em contato, mas era muito difícil.

L: Então... Eu acho que os principais tópicos quando a gente pensa na criança com paralisia cerebral; é a questão do corpo e a segunda coisa, e concomitantemente, são as formas de comunicação, que eu acho que é uma coisa que vocês podem sempre, que já tiver o aluno, e ver, conversar primeiro, com a professora da sala de recursos multifuncionais para saber se a criança já tem algum tipo... se já tem de casa, se já tem algum tipo de prancha, ou desenhos... alguma coisa que já tenha para a comunicação. E, se não tiver, é na escola que a gente tem que desenvolver, isso é essencial para a vida do aluno e seu desenvolvimento... Para ele poder participar das coisas do cotidiano... por exemplo, a mãe fala “nossa ele vai comigo no supermercado e agora ele já sabe o que quer, aponta, conhece as coisas” e antes quando ele não estabelecia essas comunicações e não tinha as pranchas ou a pastinha na casa, suas possibilidades de participação eram bem menores. A gente tem que mostrar que a criança pode participar de alguma forma do ambiente dela, então, organizar essa prancha, essa pasta de comunicação, é essencial já no primeiro momento. Ao receber um aluno com paralisia cerebral, já temos que pensar nisso, nessas formas de comunicação, que muitas, de várias formas... Eu vou mandar para vocês também meus slides, eu não vou passar aqui, mas tem umas fotos de uns materiais adaptados, acho que pode ser interessante. São informações que nos ajudam a nortear o nosso conhecimento sobre o aluno, informações que não são uma receita médica, prescrições que dizem o que fazer em tal ou tal caso... e olha que eu já vi formações desse tipo feitas para professores! E, exatamente porque, não é todo mundo igual, eu acho que é isso que a gente tem sempre que deixar claro, e principalmente, quando falamos de paralisia cerebral. Sempre dá muita angústia da gente querer saber o que fazer, mas essa angústia, é nossa, é da família... a gente tem que construir esse conhecimento sobre o aluno juntos! Vou mandar também o site que pesquisei, que fala sobre novas formas da gente atuar com uma pessoa que tem distúrbio do movimento, que achei super interessante, vocês vão gostar...

Prof.1: Ok!

L: E eu achei que hoje nossa discussão foi muito legal, acho que a gente conseguiu fazer um passeio, como a 3 falou: “uma viagem”... e foi lá atrás...(risos)

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Foi muito produtivo!

L: Foi. Uma viagem boa! (risos). Muito legal! E aí? Semana que vem, o que vai ser então?

(EOL2-20/07/2020) Prof.3: Esse material que você vai mandar, Lu, você quer mandar, a gente lê e vê, e discutimos na próxima reunião?

Se as meninas concordarem...

L: Vocês vêm... o que vocês acharem melhor... tem outras coisas, a gente também falou aqui sobre; Vigotski, Capacitismo... sei lá... daí, vocês podem sugerir, tá? Aí, eu mando para vocês, e até quinta a gente resolve então? Quero a sugestão de vocês, tá?

(EOL2-20/07/2020) Prof.4: Poderíamos definir até amanhã então...

Encontro on-line 3 – Dia 03/08/2020 (EOL3-03/08/2020)

Quase duas horas de reunião, encontro muito rico sobre Deficiência Visual. A partir do vídeo indicado ("As cores das flores") e do conteúdo dos slides, conversamos e debatemos bastante, tivemos relatos pessoais profundos. Conseguimos até mesmo fazer uma dinâmica on-line.

Participantes:

Profs. 4, 3, 2, 1, 5

(EOL3-03/08/2020) Prof.4.: Eu acho que a gente tem alguns alunos lá não é, meninas? Lá na escola temos uma aluninha que vai pra APAE toda semana, acho que ela já tá lá no Fund2, é a Bela? o nome dela eu não lembro, ela tem Down.

(EOL3-03/08/2020) Prof.2: É a Down né?

(EOL3-03/08/2020) Prof.1: É a Bela não é, que já tá no Fund2? Que já está no oitavo ano?

(EOL3-03/08/2020) Prof.2: É a que fugiu?

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: É ela mesma!

L.: Fugiu da escola? Ai meu deus!

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: Tem a Mily, ela estava no segundo aninho na época comigo e para mim foi uma vitória, eu nunca esqueço, ela aprendeu a primeira letra do nome, e todo lugar ela falava: escrevia a letra na cor vermelha, o ano todo eu consegui ensinar isso para ela, porque ela não ficava sentada, ela fugia, ela não era agressiva, mas ela fugia, ela queria ver o que que estava acontecendo nas outras salas e a gente tinha todo um conjunto de trabalho coletivo lá, "gente se alguém ver a Mily, pega ela pelo braço". E uma vez nessas ocasiões, chegou o pessoal da entrega de alimento, a Mily correu pro estacionamento e o estacionamento dava direto para rua, a sorte, olha só como que é... as regras, às vezes, é bom serem quebradas... o secretário da escola tinha dado uma fugidinha para fumar!!

Menina, foi ele que pegou a Mily, porque senão ela corria para rua e a nossa sorte também, é que a mãe era muito compreensiva, a mãe era muito gente boa e a gente conseguia fazer um trabalho bacana e a gente falou: A Mily tentou sair, a mãe dela deu uma bronca nela, ela era uma barato, a gente falava que ela era a mascotinha da escola. É muito legal e a mãe levava ela pra APAE também, ela sempre ia, acho que

era uma vez por semana, não lembro, já faz bastante tempo. É o ideal, não é Lu, a criança frequentar a escola e ter um outro lugar que trate das dificuldades dela, porque eles davam muito apoio pra gente, a gente recebia relatório, mandava relatório, era bem legal, tinha um feedback bem bacana naquela época.

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: E aí você pensa na mãe também, porque tem toda a questão de um deslocamento.

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: Às vezes a mãe trabalha fora, ela abre mão de mandar o filho para uma escola especial, né?

No caso dessa minha aluninha, a Mily, a mãe não trabalhava fora, então a mãe ia e levava ela toda semana. Mas aí a gente tem tantos casos, que a mãe acaba abrindo mão, não tem quem leve.

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: Na escola que eu trabalhei, tinha curso para as mães também, então no período que as crianças ficavam lá com a gente, na aula, elas tinham o curso delas lá.

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Geralmente o peso cai sobre a mãe mesmo, né Lu?

É, grande parte e eu não sei dos dados, mas os dados eles estão aí para mostrar que boa parte das mães de crianças deficientes, elas são mães solo, não é?

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: Geralmente o companheiro não tá junto. A mãe dessa Mily, ela tinha o marido, que era o pai da Mily, muito companheirão dela, mas eu acho que era um entre dez, sabe.

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Eu tive o Gui, a história do Gui, ele no parto ficou um tempinho sem respirar, a mãe ficou mal na hora do parto, quase morreu e o Gui ficou com paralisia nas pernas, mas ele não tinha deficiência intelectual, porém ele não falava e não andava, e a mãe naquela correria de APAE e terapia, ela ia quase todo dia para escola. E o Gui era grandão, eu lembro dela assim levando ele no colo, ele já pesado e ela contando uma vez para mim que assim que o menino nasceu que ela chegou em casa ela já não estava muito bem com o marido, assim que ela chegou em casa, o cara não demorou uma semana, o cara foi embora. Mas tipo, ele culpou ela, pela deficiência do filho, jogou o peso em cima dela e foi embora.

(EOL3-03/08/2020) Prof.2: Quem ajudava ela era mãe dela, ela não trabalhava fora porque ela não podia, quem ajudava era a mãe dela, a madrinha do menino que pagava a mensalidade da escola, porque ela considerava que na escola particular, ele ia ter um acompanhamento melhor né, mas ela passava dificuldade por ter o Gui né! O Gui depois de um tempo, ele foi para o colégio, aí ele começou a andar com aparelho na perna e muletas. Eu lembro que quando eu saí de lá, ele já andava, porém a gente tinha que estar junto, porque, a gente tinha medo dele cair ainda, mas ele já conseguia andar, a gente acompanhava ele desde a educação Infantil. A mãe conseguiu aquela perua Atende (VEÍCULO DA PREFEITURA QUE FAZ TRANSPORTE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA), e o Atende levava ele e voltava. Aí a gente pensa nas questões das políticas públicas e tudo que os caras estão

cortando, não é mesmo, Lu? [...] e eles não fazem ideia do quanto é importante isso para as famílias, que ajudava muito elas!

L.: É, mas é aquilo que eu falei pra vocês, daquele parecer lá (NOTA DE REPÚDIO DA ANPED), que as escolas vão decidir se quando voltar às aulas as crianças com deficiência terão que estar ou não na escola. Não estar na escola, vai colaborar com mais cortes ainda. Ah, então melhor não estar na escola, é melhor porque aí não precisa dessa perua, não precisa de não sei o quê, e assim por diante, um monte de coisa, então é muito complicado.

(EOL3-03/08/2020) Prof.2: Eu não sei direito, eu não me informei direito ainda, mas a gente tá acompanhando essas lives com o secretário, e só as reportagens na TV, porque para nós quase nada é passado. Mas, eu não me informei direito, mas parece que estão formulando um documento, um termo de responsabilidade para as famílias.

L: Sim, é...

(EOL3-03/08/2020) Prof.2: Então assim, de qualquer forma, eles vão jogar a culpa em cima das famílias.

(EOL3-03/08/2020) Prof.1: E é um absurdo, porque a gente conhecendo a Constituição, a gente não tinha que tá brigando por causa disso.

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Não tinha, porque está lá, é um direito garantido. Aí você fala: caramba meu, mas os caras tão comendo pelas beiradas e tão tirando tudo que a educação tem, o que a saúde tem.

L: Oportunistas, né...

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Pois é menina, e várias coisas vai dando aquele gatilho na gente, como pessoa, como profissional, como professor, porque eu acho que a gente é um profissional diferenciado, não deixa de ser.

L: Quando voltar, a gente vai ver quanta coisa que vai ter retrocedido E aí a gente vai estar aqui e não vai ter visto nada.

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: É assustador, a gente vai depender de nós mesmas, de uma segurar a mão da outra na escola e vamos precisar que a mãe e a família esteja junto com a gente, trazer essa confiança, porque a gente vai precisar disso com certeza...

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Eles tinham falado isso, na coletiva de sexta, eles falaram que em setembro, provavelmente não voltava...eles estão persistentes na vacina, porque o prefeito Covas falou que a única segurança que nós temos é a vacina, ele mesmo falou: nossa, será que caiu a ficha agora? Graças a Deus que caiu a ficha dele...

(EOL3-03/08/2020) Prof.1: Isso, mas ele falou até do Trilhas, e aí ele falou até da verba, que é atrelada ao governo federal e que o governo não tinha mandado, então

questionaram sobre o cartão, sobre a ajuda de custo e ele falou, não, tudo que a gente tá fazendo, tudo que podemos, nós estamos fazendo, porém o governo federal não tinha liberado verba mesmo e aí eles tão jogando mesmo, tipo não tem, o que tem, a gente já dividiu e a gente tá esperando, por isso que demorou tanto o cartão da merenda.

(EOL3-03/08/2020) Prof.1: É, embora eles sejam um pau mandado também, a gente sabe disso, mas eu vejo um pingo de coerência, coisa que a gente não via nada né, então com esse um pingo de coerência a gente sente um alívio...

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: É uma injeção de ânimo, porque dá a impressão de que somos ouvidas...

(EOL3-03/08/2020) Prof.2: Ah, com certeza...

L: É, tem que parar de ficar querendo se iludir, esse semestre tem que ser esquecido, começar o ano que vem e pronto né...

(EOL3-03/08/2020) Prof.2: Ele fala sobre isso também, eu gostei da fala dele sobre isso, que ele falou que não é uma perda, vão ser mais dois anos, tem um projeto pra dois anos, não sei se vocês viram, sobre uma reposição, então eles já estão com um projeto de uma recuperação paralela em dois anos, para que este ano seja recuperado.

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: Na verdade, eu vejo o Estado muito mais articulado em relação à educação, já a Prefeitura, ela tá nadando, ela vai pegando as ideias do Estado e vai tentando pôr em prática, então assim, o nosso secretário em relação a isso, fraquíssimo. Você percebe a postura dele na live, muito fraca a postura dele e ele sabe que não tem como voltar com segurança, parte pedagógica, achei extremamente fraco da Prefeitura de São Paulo, achei o estado bem mais articulado, bem mais envolvido, eles organizam mais ações pra chegar até o aluno. A única coisa que deu pra nós, foi o Google Sala de Aula, mas não teve divulgação na mídia, não teve algo pra você chegar até o aluno que não tem acesso à internet, eu achei muito largado, muito largado mesmo...

(EOL3-03/08/2020) Prof.1: Como a gente está enganada... a prefeitura de São Paulo é tão rica né, em relação ao trabalho que a gente faz, mas nós estamos largados nessa pandemia, largados assim...Falam pra gente: se virem e busquem o aluno do jeito que vocês conseguirem! Nós estamos largados, então seguir o secretário do estado, que acho que é mais coerente e mais articulado, ou seja, acho que tem mais experiência, né?

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: [...] a gente ficou bem largado nessa pandemia. Não tem nem muito o que cobrar, a gente não tem muito o que cobrar de aluno, não tem como cobrar de família...

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: Porque nem nós, enquanto educadores, tivemos uma formação, uma orientação, um acompanhamento, está tudo largado e então não tem muito o que cobrar não.

(EOL3-03/08/2020) Prof.1: Não tem nem como cobrar, vai cobrar o que não fez?

L: Não tem como a gente não falar disso, não é? Tudo tão atravessado na garganta...

(EOL3-03/08/2020) Prof.1: Essa conversa e essas notícias deram um alívio, porque esse dias eu estou bem apreensiva, bem preocupada, até a notícia do falecimento da Nenê (UMA PROFESSORA DA ESCOLA FALECEU DE COVID), eu fiquei bem preocupada sabe, em relação a nós... então conversar um pouco deu uma aliviada....

(EOL3-03/08/2020) L: Então olha, vou dar um minutinho aí pra vocês olharem e a F fica de olho fechado. (ATIVIDADE PARA REFLEXÕES SOBRE VISOCENTRISMO)

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Tô de olho fechado...

L: Então tá, vou voltar aqui, vou descompartilhar pra eu poder ver, pra gente poder se ver...pode olhar agora.

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Pode? Pronto! Ai como é ruim...

L: É ruim né? Então, o exercício é assim, elas viram uma cena, mas a 2 e a 1 vão só observar a atividade, e a 4 vai descrever pra você e você vai dizer o que é essa cena...

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: E agora, eu vou descrever o que eu vi, na íntegra?

L: Isso...

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: Crianças no chão, um adulto, brinquedos, brinquedos num parque... Eu acho que foi isso que eu vi.

L: Tá bom, então com que ela te falou 3, o que é a cena?

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Eu imagino, ela falou um adulto, crianças com brinquedo num parque, eu imaginei umas pessoas num gramado, numa brincadeira num parque mesmo, numa área de lazer da escola, é isso? O adulto deve ser um professor, brinquedos, como tem brinquedos e várias crianças, eles devem estar na escola, aí ela falou um parque, deve ser um ambiente com gramado, é, eu pensei isso!

(EOL3-03/08/2020) Prof.1: Não, é que são brinquedos ampliados, são brinquedos comuns, que a gente joga ou já brincou na infância, mas ampliados, até pra melhor movimentação das crianças, com as cores fortes assim...o que chama a atenção, é a ampliação, são bem ampliados assim, o tamanho deles.

L: Tá, eu vou projetar. Vamos pensar o seguinte, na importância da gente pensar na forma da gente descrever a realidade, as imagens, pensando que isso é bom para a criança cega ou com baixa visão, mas para qualquer criança, pra qualquer pessoa. Então, vamos ver eu acho que na descrição de vocês, faltou um pouquinho mais da amplitude, mais detalhes por exemplo, sobre a quantidade de pessoas, exatamente o que seria este local, o que vocês acham que é este local, porque vocês deixaram para a 3 adivinhar. Ela falou, eu acho que é um recreio.

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: É essa a cena? Imaginei totalmente diferente...

L: Cadê o gramado né?

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Só tem um pedacinho ali. então eu imaginei assim, as crianças em roda, ou juntinho ali, compartilhando os brinquedos e um adulto em pé mediando ali...

L: Um adulto só? Aqui tem vários... Não sei se é uma escola também, pode ser, mas parece mais um parque, mas pode ser também uma área de uma escola, não impede. Mas o importante disso, é entender como a gente está tão acostumado em bater o olho e compreender a cena, o que é diferente de bater o olho e já passar isso para o outro. Quando a gente tem que explicar uma imagem, fazer uma audiodescrição pra uma pessoa cega, a gente tem que trazer todos os detalhes, sendo que alguns detalhes podem não ser importantes [...] Aqui a gente fez, meio que para ser rápido mesmo, pra vocês verem como que a gente pega poucos detalhes, mas a gente retêm esses detalhes pra gente, com a nossa visão. Mas a gente não consegue passar isso para o outro de forma tão detalhada, como a gente está enxergando.

(EOL3-03/08/2020) Prof.2: É, isso daí fala um pouco da nossa didática né, como professora a gente tem que ter essa didática né?

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: É, a gente tem que descrever mesmo. A gente às vezes ouve a audiodescrição na televisão, e eu que não sou deficiente, eu acho incompleto, mas porque a gente está vendo, de repente a gente vê mais detalhes mesmo e talvez o cérebro não seja nem capaz de descrever cada detalhezinho que a gente enxerga...

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Ele precisa compreender né, se eu falar por exemplo nessa cena aí, olha tem varetas amarelas, azuis, uma vermelha lá embaixo, pra ele, talvez não vai ser tão importante saber a cor...

(EOL3-03/08/2020) Prof.4: É difícil você descrever pra quem não tem a concepção do real. A gente descreveu sabendo o real, o que são pessoas, brinquedos aumentados, né? Agora uma pessoa que nunca enxergou e você tem que dar detalhes pra ela entender, é difícil...

(EOL3-03/08/2020) Prof.1: Se colocar no lugar do outro, do deficiente visual, é difícil. Criar essa concepção visual pra ele é difícil...nossa, me senti até agoniada agora, porque eu uso óculos, e eu sem óculos não sou ninguém, eu tenho dificuldade pra tudo sem óculos e eu não enxergo muito bem de longe. Então assim, você não conseguir enxergar, te dá agonia, você fica perdida ali no espaço.

(EOL3-03/08/2020) Prof.2: E eu acho, se algum dia, a gente tiver algum aluno cego, é até interessante fazer com os alunos essas dinâmicas, pros alunos verem como que é, porque pra gente é difícil, né? Que é o que a Prof.1 está falando aí, que se colocar assim, pra você descrever é muito difícil!

(EOL3-03/08/2020) Prof.5: É, eu tenho o meu filho, o mais novo[...]... ele nasceu e com dois meses minha mãe falou assim; “está com um brilho grande”, brilho no olho... o levei no médico e ele falou assim: “Seu filho, é sério, suspeita de Glaucoma...”, comecei a correr atrás de médico que ele falou assim: “[...] eu vou fazer a cirurgia, mas não garanto que ele vai enxergar...” então, é um baque para gente... Ele fez a

cirurgia...a visão dele é 5 /10% só... e a outra ele usa óculos, mas já é deficiente...tenho muito medo dele ficar cego.

L: Uma época que ainda a gente não tinha inclusão, a escola homogeneizadora, todo mundo que estava lá tinha que aprender do mesmo jeito tinha que estudar do mesmo jeito e todo mundo é igual. E os que tinham alguma deficiência em salas separadas...

(EOL3-03/08/2020) Prof.5: Eu levava ele desde pequeno no psicólogo, nunca deixei de cuidar dele, nunca tinha pego um profissional bom, que visse realmente qual era o problema, e eu tive um dia que brigar, porque devido ao glaucoma ele ficava no canto direito da sala, pra dar o ângulo de enxergar a lousa...devido a ordem alfabética pedi pra centralizar ele no meio: “ah, essas mães querem colocar seu filho em primeiro...”, sendo que eu não pedi em primeiro, fui lá e conversei... mas num dia, ele chegou aqui, e eu estava brava com ele por não ter feito lição, mandei uma carta e pedi para entregar ao primeiro professor e assinar, se ele não assinar vou até a escola fazer barraco... pois quando vocês mandam carta dizendo que a criança tem problema, pra que é? Eu pedi para ele só para centralizar ele, para ele poder enxergar a lousa no meio... Aí colocaram ele, centralizaram ele, e pronto, acabou o problema... simples, né?

L: Como a gente vem conversando, a noção da inclusão, de entender que para cada pessoa, para cada aluno diferente, tem que ter o tratamento diferente, no que ele precisar. Mas tem que provar isso para poderem fazer, né? Complicado.

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: Legal. Isso ajuda a organizar nossas ideias... tem bastante coisa que a gente sabe, a gente conhece, mas talvez, não consiga, eu tenho muita dificuldade nisso. Eu acho que é algum tipo de deficiência, que eu tenho, a compreensão das coisas, mas às vezes, eu não consigo externalizar, falar, eu tenho muita dificuldade, e é, como é que fala, então, assim, hoje a gente percebe que a Prof.5, dando o depoimento dela, vem para fortalecer, o quanto é importante, a gente se unir, às famílias, dentro da escola, ter uma relação de companheirismo. Essa coisa dos pais chegar... igual a Prof.5 falou, olha, você tem que pôr o filho, para você entrar na frente, às vezes nos incomoda muito, mas às vezes falta o olhar nosso, do professor... de perguntar para o pai, por quê? Para que ele precisa sentar na frente e você, conversar com pai e chegar num consenso...

L: Informação, né? Se você fala: “ah, o pai tá se intrometendo”, mas... Espera aí, pode ser uma baixa visão, pode ser... o que será? vamos conversar...

(EOL3-03/08/2020) Prof.3: E até falar para Prof.5, que a gente estava conversando, antes de você entrar, e a gente falou na reunião anterior, em relação ao seu filho. Às vezes, a gente fica pensando na deficiência, no problema, e acaba ficando mais difícil, mas a gente perceber as habilidades... comprei um livro do filho da Prof.5, o menino escreve muito bem, cara ... A gente tem que enfatizar as qualidades, que ele tem e que a gente não vai alcançar, porque a deficiência, de um lado, ela permite que você crie outras habilidades. E, até para acalmar seu coração, seu filho tem muitas qualidades, eu sei que é difícil, a gente conseguir, porque a gente está acostumado

naquele padrão, a gente tá acostumado naquele padrão, a gente conseguir o que a gente pensa, mas aí é só para te acalmar um pouquinho, amiga... (risos)

Encontro on-line 4 – Dia 10/08/2020 (EOL4-10/08/2020) - Relato

Participantes:

Profs. 4, 3, 5, 1

10/08/2020 – *Reunião durou menos de 1 hora. Tive falha na gravação. Assim que terminou a reunião e vi essa falha, fiz este relato:*

Começaram falando sobre um possível retorno às aulas. Acham que os alunos não virão, mesmo se a escola reabrir. Prof.1 contou que fez pela primeira vez uma vídeo chamada com seus alunos e participaram 43 do Fundamental 2, e, sendo um pouco mais velhos, puderam dar relatos interessantes. Disseram ter adorado participar da reunião on-line e queriam mais. Que não voltarão às aulas da forma que está, sem vacina. Prof.1 perguntou por que não fazem as atividades e disseram que não conseguem se organizar para estudar em casa...

Como Prof.1 precisava sair às 13h e Prof.2 não conseguiu estar presente, combinamos de conversar sobre a escola, já que eu precisava de algumas informações para a pesquisa.

Prof.4 inicia falando que acha que é culpa da escola o afastamento dos pais. Fazem festas, fazem apresentações e sempre têm muita presença, mas nas reuniões gerais ou específicas com os pais, quase não vêm. Reclamou da falta de engajamento da comunidade nos assuntos da escola, não se interessam... Perguntei: mas você disse que era culpa de vocês no início...o que falta? Ela disse que a escola não cria estratégias para fazer os pais virem. Na verdade, ela confessa, acha que a escola não quer mesmo a presença dos pais na escola.

Prof.3 concordou, disse que acaba ficando como última prioridade elas fazerem os pais virem...o cotidiano é muito atribulado... Acha que na verdade a escola não quer escutar os pais... Prof.4 fala que tem muitos pais que não querem dialogar, já chegam gritando!

Com relação à convivência do grupo de professores da escola: Acham excelente, se sentem acolhidas. Prof.4 está há menos de dez anos, Prof.3 há cinco, Prof.2 também tem esse mesmo tempo de casa. Prof.1 tem quase dez anos. Já Prof.5, há dezessete anos na escola, conta que nem sempre a convivência foi boa assim. A escola já foi pouco acolhedora, já tiveram gestões difíceis. Todas falaram que Prof.5

é exemplo de acolhimento. Ela disse que tenta fazer o que gostaria que tivessem feito por ela. Já teve convivência com colegas terríveis!!!!

Falaram da gestão anterior, que era muito diferente da atual. A diretora não tinha jeito para lidar com as pessoas, sempre de mal humor. Prof.1 conta que muitas vezes quando tinha que falar assuntos importantes, abria a porta da direção, via a cara delas e desistia de falar. A gestão atual está há quase cinco anos. Elogiaram demais! São humanas, abertas ao diálogo. Perguntei como era a participação delas nas reuniões. Cada uma delas foi enfática em dizer que sempre participam, sempre têm voz nas reuniões.

Prof.5 disse que gosta de acolher as estagiárias, fazer com que elas se sintam parte da escola, afinal, são futuras professoras! Prof.4 perguntou por que elas nunca estão na sala dos professores. Prof.5 diz que preferem ficar fora, têm vergonha.... Prof.3 recorda de quando foi estagiária em outra escola e era proibida de entrar na sala dos professores. Prof.1 lembra de quando foi professora ingressante e a diretora sempre achava que ela era estagiária...

Nenhum ponto negativo foi falado! Elas se sentem acolhidas, participantes.

Disseram que muitos professores atuam em movimentos sociais e sindicais e sentem que isso faz um diferencial, pensando na busca pela transformação da escola.

Prof.3 comentou que indicaria a escola para mães de alunos com deficiência. Diferente de outras escolas, lá é o local onde os alunos são de todas e todos. Se o aluno está perambulando pelos corredores, o que é comum, sendo uma criança com deficiência, outros professores que vêm, o levam de volta à sala, todos se ajudam!

Ao final comentei que achava muito bacana a participação semanal e assídua delas nos nossos encontros, e de como isso estava sendo importante neste momento de isolamento. Disseram que gostam e que não têm a intenção de parar, não! Gostam tanto pelo lado de se encontrar, conversar, desabafar, como pelo estudo proporcionado. Entendem o fato dos outros grupos não continuarem devido ao acúmulo de funções e aulas remotas...

Algumas participantes responderam por e-mail às questões acerca de informações sobre a escola, tema que abordamos neste encontro:
1- Como vc descreveria sua escola para um professor que está começando a trabalhar lá?

R: *Escola acolhedora e equipe colaborativa.*

2-Quais são os fatores facilitadores do seu dia a dia como docente?
R: *Gestão democrática, equipe flexível e colaborativa.*

3-Quais são os complicadores?
R: *Falta de alguns profissionais como professores módulos para auxiliar na aprendizagem de alunos com dificuldade de aprendizagem.*

4-Se você fosse da equipe gestora o que você faria de diferente? E se fosse da coordenação?
R: *Pergunta complicada... Sempre imaginamos algo que na realidade, muitas vezes, é diferente do que sabemos ou pensamos. Mas seguiria, em ambas as funções o diálogo constante com a equipe. Escutar e trocar experiências sempre é muito importante pois preserva uma relação horizontal...*

5-Por que você não indicaria essa escola para uma família com um filho com deficiência?
R: *Falta acessibilidade e professores auxiliares, o que dificulta o trabalho com o aluno com deficiência.*

6-Você acredita na possibilidade de uma educação transformadora acontecendo nesta escola, independentemente dela fazer parte de uma rede municipal e estar sob as normas e leis do governo?
R: *Acredito sim. Temos profissionais extremamente competentes e de uma postura crítica constante em relação às suas ações. O diálogo, troca de experiências e reflexões sobre as ações considero que corrobora pra uma educação transformadora na nossa UE, embora muitas vezes, os entraves burocráticos e dificuldades do próprio sistema nos faça sentir um pouco enfraquecidos.*

Encontro on-line 5 – Dia 17/08/2020 (EOL5-17/08/2020)

Dando continuidade ao tema escolhido anteriormente, Deficiência Visual, para este encontro leram textos e discutimos sobre Visocentrismo.

Participantes:

Profs. 4, 3, 2, 1

(EOL5-17/08/2020) Prof.3: Então, eu li o texto e veio questões que eu nunca tinha parado para pensar sobre a audiodescrição, achei tão interessante...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: A gente está assistindo filme e não para pra pensar que muitas vezes é inadequado e pra gente que não tem a deficiência visual, pra gente tá bom, o cara pode assistir e vai entender o filme e não é bem isso que se resume a audiodescrição, eu achei bem interessante, não basta só você descrever, e o que me chocou e abriu um pouco meus olhos sobre a questão que ela levantou de não participação do deficiente visual na elaboração da audiodescrição...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: Para compreendendo, porque aí já vou passar pro nosso lado professor, às vezes a gente esquece mesmo, a gente todas nós né, de perguntar como você entende melhor? Como você compreende melhor? Tá bom assim? Tá melhor assim? Era assim?... Um exemplo que eu dei da minha aluna de baixa visão a gente trouxe um caderno ampliado para ela, achou que ia abafar, mas ela ficou revoltadíssima ela não queria...

EOL5-17/08 Prof.4: E ela saiu alfabetizada, mas faltou perguntar, e aí, como fica melhor pra você?...Você se sente bem em fazer assim?... Não fala isso né...

L: Deveria ser melhor pra ela ter o caderno ampliado, mas psicologicamente pra ela não, não foi...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: Não foi legal e a gente não parou para pensar nisso, talvez se tivesse ouvido ela, talvez a gente tivesse elaborado outras coisas, de uma outra maneira...

L: Sim...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: E assim acabamos perdendo material, perdendo um monte de coisa, e ficou lá e ela não quis usar...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: Eu penso assim, que é tão antigo né?...A inclusão é nova, mas deficiência tem a vida toda, e olha como é complicado, você ainda tem uma forma para cada criança ou uma forma de como a pessoa com deficiência pensaria...Então a gente não tem muita essa noção, porque o aprendizado ainda é novo sobre isso...

(EOL5-17/08/2020) Prof.3: Com tanto especialista, com tanta gente que compreende, não tinha parado para pensar que precisa ser ouvida a parte principal, é ela que vai elaborar, é ela que vai dizer o que precisa.

L: Mas por que será isso né, como você falou, é claro que sempre existiram crianças, pessoas com diferentes deficiências, mas porque nossa estrutura foi montada assim? Nossa forma de ser, nossas cidades, educação....

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: Sim, evolução da espécie, ainda não evoluiu por mais que a gente pensa, é a evolução da espécie, sou professora de biologia...Eu acho que evolução da espécie, ela é demorada, é um processo de construção demorado...

L: Pensando no processo da evolução de espécie tudo bem, é o que se adapta melhor, é o mais forte, é o que tem mais capacidade, tudo isso né?...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: Olha a desconstrução disso, para enxergar o deficiente...É uma desconstrução, nós somos criados na adaptação do mais forte, do que se sobressai. Animal, nós fazemos parte dessa classe, imagina como é difícil a desconstrução, nós somos seres pensantes...

L: Que legal essa reflexão...

(EOL5-17/08/2020) Prof.2: Então eu acho que é um pouco, isso que a Prof.3 falou, a gente se colocar um pouco no lugar do outro, porque aquela dinâmica que a Lu deu aquele dia de descrever o lugar, a Prof.4 descreveu de um jeito, a Prof.1 descreveu de outro, a Prof.3 de outro jeito, eu de outro, cada um teria um jeito. A gente não consegue ter esse olhar amplo, o que a gente precisa?...Igual a Prof.3 falou, a gente age tão no impulso de fazer o bem pra eles que a gente esquece de ver outro lado, de ver realmente a necessidade da criança...É isso era só para complementar...

L: É então e sempre a gente tem que estar lembrando disso, estar nessa correria e acaba não se lembrando, é a última coisa que a gente vai ver...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: Sim...É isso que eu ia falar também, é lembrar o tempo todo, da importância da empatia, da importância de um ouvir o outro, e isso é uma construção que a gente faz na escola e temos que continuar fazendo, o amigo esquece e temos que olhar desse lado... A Prof.2 há pouco tempo me alertou para uma situação que eu mesmo coloquei na minha fala e eu sou muito feminista eu nasci assim, e a Prof.2 me surpreendeu com uma fala dela e eu... Caramba, não pensei sobre isso!...

(EOL5-17/08/2020) Prof.3: Sobre o que?

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: Ai, posso lembrar aqui, posso falar?

(EOL5-17/08/2020) Prof.3: Claro...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: A Prof.3 falou sobre um história de uma mãe que tinha abandonado o filho, algo assim. Foi embora e deixou a criança com o pai, alguma coisa assim, não foi? Falei, caramba, eu não deixaria o filho nunca, olha só, ela deixou o filho! Falei no automático, aí a Prof.3 virou e falou assim, o contrário não choca né... Por que quando o cara vai e deixa com a mãe o contrário não choca?...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: Por que a gente está no automático, é assim que a vida nos ensinou, então de repente eu penso assim, daí você tem que pensar tem que ter

empatia, por que ela deixou?...motivo?... são milhões de coisas que jamais na minha fala compreenderia o lado dessa mãe que foi embora e o deixou...

L: No automático aquela aparência fala acima até do seu feminismo...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: Exatamente do que eu acredito, de tudo que eu creio que aceito...Então de repente eu me via assim, com uma fala completamente igual a de todos que eu não concordo e que a Prof.3 falou ao contrário não choca, aí eu fiquei pensando, caramba meu, como ela me alertou para isso mas foi o automático mesmo se tivesse parado para pensar eu falava...

(EOL5-17/08/2020) Prof.2: É aquilo que a gente vai se acostumando, né?

(EOL5-17/08/2020) Prof.3: Mesmo aqui pelo bairro, o que você vê: mãe nos pontos de ônibus, mãe nas escolas, muitas vezes não tem o auxílio da saúde, das escolas especiais, por exemplo, elas acabam abrindo mão de um relacionamento, abrindo mão entre aspas, são abandonadas de um relacionamento, ficam com esse filho sozinha, não conseguem trabalhar, é difícil se manter, então a vida dela como mulher, sexualidade, a vida dela fica de lado pra cuidar de uma criança deficiente, e muitas dificuldades poderiam ser superadas se a gente tivesse essa compreensão melhor de que outros têm essa habilidade, e apoiar mesmo, no caso de uma mãe dessa do que ela precisaria?... de alguém que iria auxiliar para manter o filho na escola durante o dia talvez, cada caso é um caso mas mantendo em uma escola no contra turno de outra escola, tendo um transporte para levá-lo, buscá-lo, para que ela possa trabalhar, então a luta feminista ela acaba sendo uma luta antirracista também...

(EOL5-17/08/2020) Prof.4: A gente cresce ouvindo, a gente cresce ouvindo a família falar a gente aprende assim, que é preto mas é legal, a gente ouve essas coisas, e por que não dizer que a gente está desconstruindo...É a mesma coisa, assim, há pouco tempo atrás eu falava mas que mãe vagabunda, nem aparece na escola, mas não para pensar que a mulher tá toda com peso de casa sobre ela [...].

Encontro on-line 6 – Dia 31/08/2020 (EOL6-31/08/2020)

A pauta da formação combinada foi sobre a Surdez. Leram textos, trouxeram dúvidas, experiências pessoais e o caso recente de um aluno.

Participantes:

Profs. 4, 3, 2, 1

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Acho que foi terça-feira que passou no jornal, que a prefeitura tá levantando dados e provavelmente passaremos para fase verde.

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Mas assisti o Bruno Covas dando a coletiva, passou no SBT, eu gostei da fala do Bruno Covas...ele está muito consciente que não dá para retornar às aulas, só que ele depende do Estado, ele deixou bem claro: “dependo

agora da testagem no Estado...". Parece que o Dória não quer saber...ele quer a volta...então, a gente, depende muito do Estado também, porque, como que a prefeitura ou estado volta e a gente não volta... a gente fica nesse impasse, entendeu? Mas a fala dele foi bem legal e bem coerente; pelas testagens que a prefeitura fez, não há como voltar, porque, de 10 Crianças, 7 assintomáticas...então, do que adianta a gente fazer medidas de segurança, que a primeira fase de segurança será medir a temperatura, assintomáticos podem pegar dentro da escola... ele mesmo falou "nem eu consigo ver medidas de segurança dentro da escola...". São 7 assintomáticos. Mas deixou bem claro: "estamos dependendo do Estado".

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Vai fazer um monte de compra agora: é o uniforme, é esse Trilhas, que dinheiro é gasto... agora esses tablets, mais de 150 mil tablets para ajudar quem não teve acesso, só agora...

L: Ah, pessoal, essa semana, teremos uma reunião com o pessoal da equipe gestora também e outras escolas... a gente está combinando de fazer uma reunião com bastante gente, bastante professores... de algumas escolas... legal, né?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Legal.

L: A gente continua a reunião nossa aqui, e, aí, teria a outra, acho que uma vez por mês, essa é a proposta, de nos reunirmos para discutir diferentes temáticas da Educação.

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: A gente vai fazer no Meet, também?

L: Acho que sim. Acho que é o que tem dado mais certo, né?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Lu, as meninas sabem, a nossa amiga V aposentou e eu peguei a sala, peguei o quinto ano A dela, e eu descobri que eu tenho um aluninho que tem distúrbio do processamento auditivo... aí eu já aprendi um pouquinho sobre isso, Rael, né Prof.1? A Prof.1 lembra dele, do Rael...

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Lembro, lembro sim...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Então, tá sendo bem complicado de trabalhar com ele, eu peguei o Whats da mãe dele, conversei um pouquinho com ela, mas a conversa com ela também é difícil, porque ela tem esquizofrenia... está complicado para eu elaborar algo... ele não obedece a mãe... não tem obediência de nada...

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Você tem foto dele? Você consegue compartilhar? Agora fiquei curiosa... tive uns aluninhos que deram muito trabalho do terceiro para o quarto ano... aí eu queria ver, se ele tinha alguma deficiência... tinha um menino, não vou me lembrar o nome dele, ele não tinha estímulo nenhum nas aulas... será que é quem eu estou pensando? Se for, eu nem sabia que ele tinha esse problema, meninas. Se for quem estou pensando, não adiantou nada...(risos)

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Foi sobre ele que falamos no Sábado de reposição?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Sim. Foi sobre ele que falamos...

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Ah, tá. Não lembro agora do rosto...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Ele é bem difícil de lidar, viu?

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Lembrei! Nossa, gente, esse menino! Meu Deus do céu... Ele tem deficiência intelectual também...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: A gente não percebia...

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Eu fui em uma excursão em que ele teve que ir do meu lado para não dar trabalho... teve que ir comigo no ônibus na ida e na volta...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Ele é bem assim, ele enfrenta a gente...

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Eu nem imaginava... Já saiu o laudo?

(EOL6-31/08/2020) Prof.: Sim. Ele tem o distúrbio de processamento auditivo e tem deficiência intelectual...

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Nossa! Distúrbio do processamento auditivo eu nem imaginava.

L: Essa síndrome é um pouco diferente, né, Prof.3? Acho que por isso vocês não percebiam... porque não chega a ser surdez... mas é no processamento então, ele escuta mas só que tem uma dificuldade, em processar esse som, não é? O caminho do som...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Eu achei interessante o caso dele. Interessante no sentido que a gente aprendeu, né?... uma coisa nova, no sentido da questão auditiva, porque a gente tinha a compreensão, antes de discutir sobre esse assunto, que chegamos a discutir na reunião dos professores sobre o caso dele, em princípio, que ele não conseguia ouvir, não conseguia escutar, né? Mas o Rael é o oposto, né? O Rael se socializa mal, é agressivo, ele é bem complicado, indisciplinado, tem a mãe com esquizofrenia que não tem muito controle sobre ele, muito complicado.

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Não é a avó que cuida dele?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: A A (PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS) falou que a mãe fica, mas ele gosta muito do pai, os pais moram juntos... mas ele é muito apegado ao pai, agora não sei que tipo de apego é esse...se o pai faz as vontades, se desautoriza a mãe, eu não sei como funciona, até conversar com a mãe complicado...

L: Então ele mora com a mãe?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Mora, mora...mas ele passa a maioria do tempo fora, porque ele trabalha muito, trabalha longe, sai muito cedinho de casa, chega tarde, né? Então a convivência acaba sendo um pouco limitada com o pai...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3, A A falou que esse diagnóstico é recente?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Ela não passou, o relatório dele é de julho do ano passado, então não tá muito velho, né?

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Tá recente. Eu mesma, não tinha conhecimento não...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Mas foi agora mesmo, né? Porque ele passou por várias investigações. Ele fez vários testes, no relatório, fala os tipos de teste que ele fez, a compreensão dele, para baixo, tudo abaixo do normal para idade dele, entendeu?

Ele errava até o nome dele. Eu cheguei a ficar algumas vezes na sala, substituindo a V. É bem complicado, é bem complicado trabalhar com ele... e aí, eu fico imaginando...quem é indisciplinado, é problema, porque torna o meu problema maior, né?

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Ele vai para o quinto?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Vai.

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Pode se tornar um problema maior... pré-silábico e indisciplinado...

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: O pré-silábico não é o problema maior, né?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Não. Ele não aceita... É bem complicado lidar com o Rael.

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Vai ser difícil, porque eu não consegui com o Rael. Como pedi substituição com ele, ele virava para mim e falava: “você não é meu professor”. Mas já a professora da sala, ele obedecia.

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Ele não é bobo. Tanto que comigo, tínhamos um “vínculo” pelo contato que eu tinha com a professora da sala dele. Sempre encontrava com ele na escola, e ele sabia que eu e a professora dele estávamos ali, na parceria. Ele sabia: “a Prof.1 vai falar com a professora...” Ele não é bobo. Pode ter a dificuldade dele, mas ele sabe a situação dele em sala de aula, aí, agora minha preocupação enquanto professora do 6º ano, se eu não souber trabalhar esses vínculos com ele, ele vai dar muito trabalho, não é?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Ele se apropria desse vínculo, porque ele começa entender a pessoa com quem ele se apegou, né? Talvez a minha dificuldade, não era nem uma questão afetiva, era uma questão que ele não me compreendia. E eu também não o compreendia. Mesmo porque, até então, eu não sabia. Para mim ele era só indisciplinado mesmo.

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Pra mim, também. Eu via como um problema cognitivo, sim, mas também, mais relacionado a indisciplina, porque o menino não parava quieto... você tá olhando aqui para ele, Lu; “olha para mim Rael, olha para professora”... tá, era passar tipo um mosquito... e ele pedia desculpa... eu achava: “esse menino estava querendo me provocar...”, “Não olha para mim” a mesma coisa na informática; “presta atenção que a professora vai explicar o que você vai fazer...tá bom”, do nada, se você desse atenção a outro aluno ele já ia encrencar com o outro...

L: Imagina a dificuldade dele pra entender com a deficiência intelectual, não é? Que pode ser baixa, mas, enfim, acho que dificulta, ainda mais com essa dificuldade do processamento auditivo dele numa sala de aula cheia de barulho, é impossível.

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Saber o que ele está pensando é difícil...

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Você lembra do Art? Ele também tem um distúrbio que o torna agressivo, é parecido com aquele que o pessoal apelida de psicopatia infantil.

L: O TOD?

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Como que é o nome?

L: Transtorno Opositor Desafiador...

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Isso. Acho que o Art tem isso. Era difícil dar aula, eu não conseguia não... era bem complicado. Mas eu falava com a professora da sala, e com ela ele já conseguia compreender melhor...

L: Ela ficou referência, né? Então se ele vai pegando uma pessoa como referência, acho que até como uma segurança para ele, né?

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Vai ser muito difícil! Quando for para o Fund2, é uma coisa de louco...ele vai ter que criar vínculo com todos nós...acredito que ele vá criar um vínculo maior com quem ele está mais; português, matemática, né? Com quem ele tiver mais contato. Igual a Prof.2 comentou: “tem uma certa dificuldade”. Ter um vínculo com o aluno, o Rael vai perceber isso; quando ele vira: “eu já sou disperso”, o Rael vai pintar e bordar na sala...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Eu até pensei nesse caso do Rael comparando com a parte final do texto, que vai mostrando os casos de cada aluninho, né? E, aí, eu lembrei dele. E, aí, com o que você conta? Você conta, com apoio dos pais, você conta com um conhecimento dessa deficiência, de criar recursos, às vezes só um diálogo com os pais já ajuda, né? Só de falar, por exemplo: “pai como que ele ouve melhor, né?” E a mãe te dá a dica para você lidar no dia a dia... E tinha um caso aqui do texto, que a mãe fala, que a menininha conseguiu ficar popular na sala de aula, todo mundo gostava dela porque o professor conseguiu trazer a sala para ela, né? Todo mundo entendeu a deficiência da menininha, todo mundo conseguia trabalhar e ela desenvolvia bem as atividades, né? O caso do Rael vai ficar difícil, porque além da gente estar nesse período de pandemia, a gente perdeu um ano desse trabalho com ele, perdeu... foi um ano com Rael, eu considero que perdeu, né? Uma oportunidade de trazer esse lado para ele, né? Tipo trabalhar até com a sala mesmo, não é?

L: Sim. Porque até então, ele ficou sendo ‘ o indisciplinado, bagunceiro, que briga com todo mundo’

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Sim. O diálogo com a mãe é difícil, porque para ela é assim, né? Você apresenta uma solução, mas ela continua insistindo no problema,

né? “mas ele não consegue, professora...ele não me obedece...” Mãe, então vamos fazer assim... então é complicado.

L: Devido ao caso dela também, né? Da esquizofrenia...

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Sim. É um agravante.

L: É, gente... são muitas determinações, aí, né? Não é só a deficiência, eu acho que ele mesmo, por esses anos todos, ele mesmo se coloca nessa posição; eu não consigo prestar atenção, eu sou assim mesmo, né?... agora tem que tentar trabalhar isso...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: É, porque foi muito tempo, né, gente?

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Sim. Estou com o Rael desde o primeiro ano.

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: É aquilo que a gente falou em outras reuniões... como a gente fica presa no sistema, porque a mãe procurou serviço público para conseguir esse diagnóstico e descobrir agora que o menino está com toda essa defasagem, ele não sabe quanto que é dois mais dois, ele não sabe escrever uma palavra sozinho... mas não saber o quadro vamos dizer assim, dificulta...

L: Com certeza essa parte da Saúde ajudaria ele, poderia... não sei se é o caso de estar usando algum aparelho, não sei, mas enfim, poderia ter algum recurso a mais, de algum acompanhamento psicológico, mas também a gente tem que pensar no outro lado, o do papel da escola. Agora está no laudo, a gente sabe, ele tem isso, mas ele continua sendo a mesma pessoa, não mudou, então, o laudo pode ajudar, ou poderia ter ajudado mais lá no começo; o laudo é um instrumento a mais para ajudar. Mas na escola, a gente tem que achar a forma do mesmo jeito, não mudou nada...

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Pois é, é começar de novo só que ele tá crescendo, está trocando de série...

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Aquilo que a Prof.1 falou, que o sexto ano já é difícil...

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: É, o sexto ano é difícil, tanto para ele quanto para os professores... Eu já o conheço e já tô pensando, mas não foi quem não o conhece... a primeira situação que o professor acaba rotulando, é indisciplina... até você entender o laudo... no nosso dia a dia não é fácil... Então, fica marcado essa questão da indisciplina. Do primeiro ao quinto não fica tão marcado isso. “Ah, o aluno é indisciplinado, ele não ouve...” Agora a gente sabe que ele não ouve mesmo! Falei tanto do Rael e não adiantou, porque ele realmente tem dificuldade, e nós, temos outros casos, estou lembrando de outros nomes...aí, “será que é quem eu tô pensando, que ele não tem o mesmo estímulo de foco na aula... você tem problema, não é possível, não é só o Rael, me veio outras crianças também agora. Nós temos casos que precisariam até de mais estudo, de mais acompanhamento na área da Saúde...

L: Que bacana que você sempre tem essas reuniões para conversarem sobre o aluno. Como vocês estão fazendo aqui, trocar informação, passar qual foi sua experiência com ele, anteriormente isso vale ouro, mas agora é ver todos os professores do 6º

ano, todo mundo tem que estar trabalhando, e eu acho que até usar o caso dele, como você falou, outros também têm essa dificuldade, que hoje a gente não sabe se é alguma deficiência, ou não, mas também são distraídos, também são indisciplinados. Mas, de repente, usar as estratégias que vão ser pensadas para o Rael, também pensar para outros, porque isso é pensar na sala como um todo, se a gente consegue resolver e trazer ensino, acessível para ele, vai ser acessível para todos, então, de repente, usar essa situação problema como uma estratégia para todos, mas isso tem que ser vocês juntos, fazendo essas reuniões para conversar...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: É uma sala complicada, né? Você lembra, Prof.1? São meninos que ficam na rua, e já chegam com aquela linguagem... são mais agressivos; eles apelidam, eles xingam, palavrão... é bem complicado, então, faz um trabalho assim com Rael que passou, no sexto ano deve ter poucos casos para conseguirem trabalhar isso...

L: Ah, vamos conversando mais para vocês poderem ir me contando o que tá acontecendo... agora não vai ter muita coisa...mas será que ele vai conseguir participar de uma plataforma... não sei...

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Difícil, pois depende da mãe dele lá também...

L: E aí, gente? Você estava falando, Prof.3, dos casos que leu no texto. Então, vamos lá, gente... vamos começar a conversar dos textos que vocês escolheram, que eu achei bem legal, conseguiu dar uma olhada agora, 3, no que você trouxe, tem legislação, é bem completo...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Sim, além da legislação, eu acho que ele trouxe esses relatos, esses pequenos relatos de caso, eu achei bem interessante, para gente observar, como que você vai lidar com a criança surda na sala de aula, eu achei um texto prático... eu percebi, assim, que a maioria dos casos, é você criar estratégias, procurar trazer as famílias mesmo ao seu lado, para você trabalhar com esses alunos com deficiência mesmo, a sala de aula junto acaba colaborando com esse aluno...

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: E você entende, até dos outros aprenderem sobre, porque isso, acho que está dentro da inclusão, porque você está incluindo os outros também...

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Vocês lembram da Bê, que faleceu?

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Lembro. Foi a primeira que eu lembrei aqui, a Bê...

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Ela era Linda... também usava aparelho... terrível também...

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: A mãe não queria que ela comunicasse com LIBRAS...

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Eu lembro do aparelho...tinha que pôr o aparelho para ela te ouvir...

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Acho que a mãe não aceitava a LIBRAS...

L: É muito comum isso mesmo, da família não aceitar e não querer que aprenda LIBRAS...porque é como se tivesse dando já um atestado, assim; a minha filha não vai conseguir falar da forma normal, vai falar com LIBRAS, então é surda mesmo, é complicado, mas o que isso dificulta a aprendizagem da criança, de não aprender libras...

(EOL6-31/08/2020) Prof.5: É só absurdo... só absurdo... cria-se uma expectativa em relação ao aparelho (IMPLANTE COCLEAR) mesmo, para voltar ouvir, e nós professores, a gente percebia que as crianças desenvolviam muito mais, não fazendo uma alteração, então, quando eles tinham uso da libras, tinham uma outra desenvoltura, é muito diferente, até para brincar... depois da cirurgia ficavam mais tímidos e reprimidos, achava muito interessante ver a diferenças deles... mas sempre conversávamos com as mães, mas as filhas eram delas, né?

L: Queriam a tal da cura, né?

(EOL6-31/08/2020) Prof.5: Qual a mãe que não quer, né?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Tinha um bebê que era surdo... ele não reagia aos estímulos e barulhos... me divertia muito com ele, porque a gente rindo com ele, ele entendia... entendia, só que poderia fazer alguma coisa errada, e eu ia chamar atenção dele, ele fechava o olho dele, ele sabia, porque ele enxergava e sabia que era com ele... muito safado...(risos)

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Muito espertos...E quando os surdos querem fazer uma fofoca, eles combinam entre eles... mas é... muito engraçado de ver...

L: Antigamente era comum confundir surdo com deficiência intelectual...

(EOL6-31/08/2020) Prof.5: É. Se eles não falavam, não conseguiriam pensar... viviam num mundo a parte.

Mas eu tenho uma amiga minha, que não é completamente surda, ouve um pouquinho, o pai dela a maltratava muito, batia com ela na parede, dizia que ela não prestava para nada, aí foi morar com a vó, a vó não queria que ela aprendesse a linguagem de sinais, eu sei que ela usou aparelho, ela escuta, ela sabe também LIBRAS, ela aprendeu, mas às vezes eu brigo com ela por causa de toda essa história dela, ela se cobra muito, ela faz muita coisa ao mesmo tempo, ela se sobrecarrega...

L: Porque quer provar ...

(EOL6-31/08/2020) Prof.5: Provar que pode, né? Que pode, porque tem dois cargos na prefeitura, ela tem o marido, uma filha, agora tem o bebê, estava fazendo Direito, estava fazendo outro curso...disse “para com isso minha filha, para com isso, é muita coisa, só a faculdade engole o tempo...”

L: E ela usa aparelho?

(EOL6-31/08/2020) Prof.5: Ela usa...

L: Com aparelho ela escuta bem...?

(EOL6-31/08/2020) Prof.5: Escuta, mas outro dia, ela ficou presa na sala de aula, aí ela mandou mensagem do celular para mim: “eu tô presa”... os alunos, aí eu fui lá na porta, eu falei que estava aqui... espera que eu vou chamar alguém.. e ela, o problema é que ela não escutava... o nervoso também... fazer assim, ela não ia escutar, também... aí, eu tive que escrever um bilhete e passar por debaixo da porta... mas ela escuta bem... é porque o aparelho também, mistura todos os sons, e, é muito som ao mesmo tempo, o cérebro vai separando... como é todos sons ao mesmo tempo, é complicado para eles...

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Tem gente que não se adapta...

L: Exato. Por falar nisso, gente, é língua ou linguagem de sinais?

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Língua, né?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Conforme te falei, li bastante sobre a história, os direitos deles, gosto de ver o contexto histórico das coisas, acho interessante... então li isso... que as pessoas não eram salvas pois não tinham como falar sobre os seus pecados... li mais essa parte, mas não li tudo ainda não... Tem uma coisa que me chamou a atenção, mas isso cabe a outras deficiências também... parte do texto diz que tem escolas que se recusam a atender o aluno surdo...alegando que ele tem que ir para uma escola especializada, que tenha Libras...isso cabe até para outras deficiências, só que a legislação não permite isso... e é muito triste para as famílias terem que recorrer a justiça para conseguir esse direito... por outro lado, a gente consegue entender os colegas, que muitas vezes não conseguem lidar com esse tipo de deficiente, a gente vai ter que buscar, a gente vai ter que aprender... conforme falamos das Libras; eu me sinto deficiente nisso, preciso aprender Libras... se recebo um aluno surdo na escola, como irei me comunicar com ele? E é uma língua oficial... uma língua oficial nossa... me chamou atenção essa parte, da família ter que brigar por um direito que já é dele...

L: É super contraditório, né? Porque, vocês agora, não têm nenhum aluno surdo...nem estão pensando em Libras, mas quando tiver, sabe que não vai saber se comunicar por não saber libras, mas é isso em todos os lugares... Na legislação que temos diz que em todo lugar público tem que ter um intérprete de Libras...imaginem num hospital, isso é tão comum, ninguém sabe o que o paciente surdo tem, o que está sentindo...infelizmente isso ocorre todos os dias... E está na legislação, a família tem que brigar pra ter um intérprete de Libras no hospital, e a gente vê apenas algumas iniciativas... aqui, por exemplo; tinha um hospital na cidade, na época eu trabalhava em uma escola social e nos contrataram para dar aula de Libras para todos os funcionários. Foi muito legal, porque depois, todos os funcionários continuaram a se interessar, fazer cursos na área de inclusão, então, quando chegava algum surdo no hospital, sempre tinha alguém nos setores que sabia Libras, então era muito interessante, muito importante, mas isso não é comum da gente ver nos lugares...Por exemplo, na escola de vocês, poderia ter alguém dando curso de Libras, preparando o grupo, pois a qualquer momento vocês terão um aluno que precisa de Libras... Aí, só o intérprete dá conta? Seria ideal a gente também entender um pouquinho...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Eu, particularmente, acho bem difícil o curso de Libras...tem que ter um tempo de dedicação, muito bacana... a rede até oferece uns cursos, workshop, cursos curtos, mas acho que não é o suficiente...

L: Nesse texto que você leu, Prof.3, fala sobre a legislação, ele trouxe a Lei Brasileira de Inclusão, é isso?

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Isso.

L: Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência.

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Isso. É de 2015. Super recente.

L: Ela vai trazer, do direito à educação, vai consolidar todos os direitos da pessoa com deficiência. É legal consultarmos nela sobre acessibilidade, saúde, educação, transportes, todas as áreas, e nesse seu texto fala sobre o art.27 que vai tratar da educação. Aí, o que você falou da escola negar matrícula, até antes de 2015 a escola particular podia mesmo negar a matrícula, a particular não estava incluída nessa obrigatoriedade de receber um aluno com deficiência, então, só a partir dessa lei de 2015 é que começa ter essa obrigatoriedade. Hoje, independentemente de ser pública ou privada, a escola tem que atender, e não pode cobrar a mais. Diz na lei bem explicitamente; “a escola particular não pode cobrar a mais pelo atendimento especializado...”. Então, se precisar de um intérprete, tem que colocar sem cobrar a mais, só que muitas vezes a gente sabe o que acontece.... a escola cobra e a família aceita...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: É. Família não conhece a lei.

Fala aqui também, sobre a responsabilidade do Estado, de garantir esse direito de aprendizado, que se criem meios para que ele possa ser avaliado, possa aprender... e o Estado acaba falhando muito nisso, principalmente o sistema público. Não tem profissional suficiente, a demanda é muito grande... você não tem certeza que se aparecer um surdo, você terá um intérprete na sala de aula... deixa a gente insegura também, ao mesmo tempo, não podemos negar trabalhar com esse aluno... e como faz?

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Só para concluir, mais uma vez, a gente acaba naquela, que cabe ao professor ir atrás de conhecer, de buscar, de trocar experiência com colega, a gente vai cair nessa, porque se a gente ficar esperando os recursos, esperar do Estado, a gente não vai conseguir trabalhar com esse aluno, ele vai passar os anos, igual o Rael, vai passar os anos, a gente não vai conseguir desenvolver...

L: É, mas sempre eu tenho pensado numa coisa... sabe, a gente que é assim... o Estado tem essa legislação: “Nossa, que legal... E, aí? Ele vai dizer para gente que tendo essa legislação, está ótimo. Ele já fez o papel dele, e aí, a gente precisa ter essa consciência, de que não é só isso, que a gente precisa se empoderar e se apoderar dessa legislação, mas ao mesmo tempo, não ficar só esperando, mesmo, precisa fazer, e fazendo, e cobrando, fazendo e cobrando, é o papel mesmo da escola, não dá para ficar lá esperando, por mais que seja maravilhosa a legislação, vai depender de cada escola sempre. Eu tenho pensado muito nisso, o que vocês acham?

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Acaba ficando mesmo dependendo da equipe escolar, uma escola se compromete a trabalhar e a outra não. Característica da nossa escola é um pedir socorro para o outro e correr atrás... infelizmente tem outras escolas em que você lava as mãos, e, assim, não deixa de estar errado, porque se o estado não está nos fornecendo recursos... eu tenho minha formação, eu sou obrigada a correr atrás e aprender em meia hora a lidar com o aluno...

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Igual a gente falou outro dia, na escola, a gente recebe bastante apoio, sempre correndo atrás. Quando a gente está meio perdido, a gente tem um ao outro, e coloca lá “meu Deus, amiga” e a gente se ajuda bastante, apesar das nossas dificuldades, eu vejo que a gente consegue trabalhar bem e se ajudar...

L: Eu acho que essa é uma característica de vocês, a Prof.5 também relatou desse acolhimento, eu acho que essa é uma característica que vocês têm, de uma cultura que vocês têm que manter, que é isso que faz a diferença...

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Eu acho que a gente só consegue se dar bem assim, graças à ajuda um do outro, igual eu falei aquele dia, também, apesar de todas as dificuldades, da falta de estagiário que a gente tem, normal, toda escola tem, a A da sala de recursos está fazendo um trabalho bem bacana. Apesar que eu acho, que ela vai sair o ano que vem, que tem chamada de um concurso de coordenadoras...

L: Mas a A saindo, é uma professora da escola mesmo que entra ou vem alguém de fora?

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Pode ser tanto de dentro quanto de fora... abre vaga e você apresenta um projeto... em primeiro lugar tem que ter especialização... eu não tenho... Eu acho uma sala super interessante, quando, primeiramente, quer trabalhar com essa questão e ter muita versatilidade... muito importante lidar com o todo, saber conversar com os professores, estar dentro de sala de aula com sua especialidade podendo ser esse mediador, um aprendizado formidável, é algo interessante... a A, se sair o ano que vem, precisamos pensar que é uma nova oportunidade e nova perspectiva de trabalho, uma oportunidade diferente, eu gosto... mas não tenho essa especialização... mas sei de colegas minhas que tem...(risos) (INDICANDO A PROF.3)

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Meu problema de pegar projetos, é que tenho meu horário muito expandido, não tenho mais saúde pra ficar o dia todo fora de casa, sabe?

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Como assim, 3, não tem saúde? (risos)

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Minha coluna...

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Mas o horário é mais versátil, você pode fazer o seu horário...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Mas eu não sei o que fazer...

(EOL6-31/08/2020) Prof.5: Abra esses horizontes... os horários não são fechados, são flexíveis... são dois cargos na escola, e eu vejo uma versatilidade de horário, sim... eu acho que você pode pensar sim, em ampliar os horizontes...

L: Gente, não querendo meter a colher, mas se fosse alguém de vocês, da própria escola, pra assumir, ia continuar mantendo um trabalho bom...

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Concordo... você já conhece o trabalho da sua escola... flui muito melhor... eu, que sou do Fund1, pego o aluno desde o primeiro aninho... então já temos uma vivência maior... inclusive irá passar pelo conselho, e o conselho irá valorizar o profissional da casa, entendeu? Tem que estar trazendo sim a oportunidade de melhorar em sala de aula...

(COMENTÁRIOS SOBRE OUTRO TEXTO)

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Só para complementar... quando a criança brinca, como ela traz a realidade é o momento exato para a professora observar o que ocorre em casa abuso, excessos... né uma família tranquila... é muito legal. A psicologia usa muito isso, o lúdico para se aproximar e fazer descobertas...

L: E também, brincadeiras nesse sentido, a gente, descobre também coisas da gente, quando a criança começa a fazer o papel de professora; descubro como sou autoritária, como eu sou mandona...

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Isso aconteceu comigo...muito legal e bacana...como eles te veem, né? No ano passado, não foi uma brincadeira, foi um desenho, pedi para que eles me desenhassem, surpreendente...foi muito legal... muito legal... eu descobri que a maioria gosta de mim, já tá bom! (risos)

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Não, ninguém ouvinte, todos os alunos surdos... Os professores também, e nós, ouvintes... era um trabalho bem bacana...o ruim é que eles eram tão adaptados no mundo dele, que lá era até o 9º ano do ensino médio, eles chegavam perdidos em outras escolas...as mães estranhavam, eles estranhavam, o que dificultava um pouco o trabalho, mas o tempo que eles estavam lá era maravilhoso... (SOBRE UM TRABALHO ANTERIOR EM ESCOLA ESPECIALIZADA APENAS PARA SURDOS)

L: Sim, mas eu penso, que se fosse no contraturno, Se eles ficassem lá, mas fossem para uma escola regular, aí sim, seria inclusão, desse jeito está separado, não é?

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Outra coisa que eu observei é, que no Magistério, a gente aprende muito esse lance do brincar... coisas lúdicas... era um lado menos teórico...por que será que eles tiraram?

L: Pois é, né? Aquela coisa da suposta separação; teoria-prática, aí na pedagogia você vai para o estágio, daí no estágio que você vai aprender a prática, e só no final do curso.... Lembro daquela primeira frase, lembra, 4? Lá atrás, que a gente debateu bastante, que a teoria é uma coisa e a prática é outra...nós debatemos bastante isso. Mas é que forçam a gente a separar, é uma forçação de barra, porque não é assim... essa constatação é super bacana, “porque que fizeram isso com a faculdade?”

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Tiraram o nosso magistério e...teoria, teoria, teoria...

L: [...] E, aí, gente, já tinha separado aqui também, nos slides, mas só que eu vou deixar para semana que vem, para a gente finalizar essa parte do surdo e eu até vou tentar ver se eu consigo chamar uma amiga minha que é professora na Pedagogia da área da surdez, que também é intérprete de Libras. Se ela puder vir vou tentar, aí vai ser legal, porque ela traz uma outra experiência. Conta mais coisas para gente, a gente aproveita, faz todas as perguntas, tá bem?

(EOL6-31/08/2020) Prof.1: Que bacana! Vai ser ótimo para gente!

(EOL6-31/08/2020) Prof.2: Minha irmã tem bastante experiência também, mas não sei se ela tem tempo, só faz, reunião, reunião, reunião...ela não sai do computador o dia inteiro, mas posso ver com ela.

L: Então... e aí, gente? Vamos encerrando? O que vocês acham?

(EOL6-31/08/2020) Prof.4: Muito aprendizado! Muito obrigada!

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: É verdade!

L: Então, tá, gente. Vou ver com essa minha amiga, se tiver algum texto legal para gente já ler, eu peço para ela nos indicar...

(EOL6-31/08/2020) Prof.3: Aí, semana que vem a gente vai conversar sobre os slides?

L: Isso. Pode ser os slides e se ela vier, faremos as duas coisas.

Encontro on-line 7 – Dia 14/09/2020 (EOL7-14/09/2020)

Foi o primeiro dia em que a pedido do grupo houve a participação de uma pessoa de fora, aqui chamada nesta tese, como coparticipante da pesquisa. Esta estratégia foi importante para ampliarmos nossas discussões, tirarmos nossas dúvidas com pessoas que são especialistas em áreas diferentes. Neste caso, dando continuidade à temática da Surdez, quem esteve presente foi uma amiga e colega de trabalho que atua junto à causa da pessoa com deficiência, professora de LIBRAS e intérprete, que muito gentilmente se disponibilizou a fazer uma fala para as professoras. (Abaixo constam apenas as principais falas das professoras participantes. Optamos por não incluir aqui a exposição da coparticipante.)

Participantes:

Profs. 4, 3, 2, 1, 5

(EOL7-14/09/2020) Prof.4: Sou Prof.4, trabalho na escola há 6 anos, no Fund1, formada em Pedagogia e Biologia.

(EOL7-14/09/2020) Prof.3: Sou Prof.3, trabalho há 5 anos na escola, pedagoga, psicopedagoga, terminei uma pós recentemente em Educação Inclusiva. Acho importante estarmos aqui aprendendo, debater sobre essa educação, porque recebemos muitos alunos com deficiência, pra gente iluminar um pouco nosso conhecimento.

(EOL7-14/09/2020) Prof.1: Sou Prof.1, atuo na sala de informática educativa e também sou professora do Fund1.

(EOL7-14/09/2020) Prof.2: Sou Prof.2, também trabalho na escola há 6 anos. Já trabalhei com surdos [...] mas é bem básico o que sei. Trabalho no Fund1, sou alfabetizadora. E é isso! Aprendendo bastante nestes encontros, que têm acrescentado bastante pra gente!

(EOL7-14/09/2020) Prof.5: Sou Prof.5, trabalho com as meninas, mas há um pouco mais de tempo que estou na escola, 18 anos.

(EOL7-14/09/2020) Prof.4: Tenho que falar! Tenho uma raiva de gente cara de pau! Prof.2 é mentirosa!! Sabe muitooo!

(EOL7-14/09/2020) Prof.2: Obrigada, amiga!! Mas essa experiência toda de especializações eu não tenho! Tô no básico, mesmo!!!!

(EOL7-14/09/2020) Prof.4: Imagina! Você é top!

(EOL7-14/09/2020) Prof.2: E a alfabetizadora nível master, é a Prof.5!

(EOL7-14/09/2020) Prof.5: Ah tá! Até parece! Eu aprendo muito com as meninas, porque o novo traz coisas diferentes pra gente aprender. A gente com toda essa caminhada, mas sempre aprende com as mais novas. Por isso que estou participando bastante do grupo também! Acho muito importante elas participarem e aprenderem porque eu já tô quase pendurando a chuteira, Não que eu não goste da sala de aula, mas minha casa é muito boa, também! (Risos) Sou formada em Pedagogia e antes fiz Magistério, que me ensinou muito mais que na pedagogia. Quanto à inclusão, fui aprender mesmo depois, trabalhando, porque escola nenhuma ensina. Eu tinha no início muito medo de trabalhar com a inclusão, porque quando eu ingressei não tinha. Era tudo separado – classe especial – e a gente ficava muito perdida e com medo também, porque não tinha todos os estudos que temos agora...

Mas me deixa fazer uma pergunta pra você: Aqui a gente tem a LIBRAS, a linguagem brasileira de sinais. E como é pra se comunicar com outros surdos de outros países? É a mesma coisa, com o mesmo sinal? É que eu nunca parei pra pensar sobre isso!

(EOL7-14/09/2020) Prof.3: (SOBRE O TEXTO INDICADO) Achei muito bom o texto. Li coisas que nunca tinha lido antes. E isso que vc acabou de comentar com a Prof.5, sobre a língua de sinais ser diferente entre os países, eu achei muito interessante. Tem a ver com a cultura, que fala no texto, não é? Eu achava que era a mesma coisa em todos os lugares. Eu queria que vc falasse um pouco mais sobre isso!

Não sei se as meninas sabem, mas toda segunda-feira, no shopping Tatuapé tem um encontro dos surdos. Eles ficam lá numa área do shopping e ficam conversando, trocando experiência, encontros de namoro.... E as pessoas que vão passando olham e ainda acham estranho! Penso como é importante esse espaço! Num mundo como o nosso, do normal, eles se sentem excluídos.

(EOL7-14/09/2020) Prof.3: Acho que a aceitação da família é importante. Quando não tem, a criança cresce com muitas defasagens... Tive uma aluna o ano passado – o irmão dela tem uma deficiência – que os pais não aceitavam. Eles são bem religiosos e acho que acreditavam numa cura. É um entrave enorme! E ela era um pouco mais velha que o irmão – ela na terceira e ele na primeira série – e a família colocava um peso nela pra cuidar do irmão. E ela, a gente estava observando, que já estava adquirindo os comportamentos do irmão!

(EOL7-14/09/2020) Prof.1: Foi maravilhoso este encontro! Realmente eu não tenho essa vivência com a comunidade surda e foi um aprendizado muito grande!

(EOL7-14/09/2020) Prof.4: Fiquei de ouvinte, mas gostei muito!! Foi maravilhoso. O alfabeto eu já sabia, sou uma curiosa. E quando fiz pedagogia aprendi um pouco mais. E eu tenho muita habilidade nas mãos, então tenho essa facilidade!

(EOL7-14/09/2020) Prof.5: Mas a gente precisa sempre treinar a Libras, é igual uma outra língua, se não fala, esquece!

(EOL7-14/09/2020) Prof.4: Já pensei muito em fazer LIBRAS, mas daqui a pouco sai minha aposentadoria, e eu tô muito cansada! Eu deveria ter feito antes, quando fiz a Pedagogia.

Encontro on-line 8 – Dia 21/09/2020 (EOL8-21/09/2020)

Foi convidada uma das coordenadoras do CEFAI – Centro de Acompanhamento à Inclusão – do território onde se localiza a escola, convite feito pelas participantes da pesquisa. Mais uma coparticipante da pesquisa, presença importante para elucidar várias dúvidas sobre o atendimento deste órgão municipal. (Também nesse encontro optamos por trazer as principais falas das professoras participantes da pesquisa e um relato das principais informações trazidas pela convidada que julgamos importante para a pesquisa.

Participantes:

Profs. 4, 3, 1, 5, 2

A coparticipante da pesquisa nos trouxe informações sobre como funciona o atendimento educacional especializado na rede pública municipal de São Paulo, regulamentado pelo decreto 57.379/2016 e portaria 8764.

> Descrição dos Serviços na área da Educação Especial, retirado do decreto 57.379/2016:
> Art. 7º Consideram-se Serviços de Educação Especial aqueles prestados por:
> I - Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAIs;
> II - Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs (antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIs);
> III - Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs (antes denominados Professores Regentes de SAAIs);
> IV - Instituições Conveniadas de Educação Especial;
> V - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;
> VI - Unidades Polo de Educação Bilíngue (Decreto)

*O CEFAI atende o PAEE (público alvo da educação especial), sendo que o público mais ampliado da educação inclusiva (crianças com transtornos, distúrbios de aprendizagem, situação de risco, e outras defasagens) são atendidas pelo NAAPA (Núcleo de apoio e acompanhamento para a aprendizagem). São 13 CEFAI – 13 territórios da prefeitura. No polo Guaianases-Lajeado-Cidade Tiradentes, têm 1208 crianças, jovens e adultos matriculados. Têm 62 SRM (Salas de Recursos Multifuncionais), mas 40 professores especialistas, que atendem de 12 a 20 crianças. (*** Comenta sobre a dificuldade de ter estes professores especialistas, sobre a formação ser muito generalista, sendo esse um dificultador. Os professores PAEE, vão se formando ao longo da função. Comentou sobre formações que a Secretaria de Educação faz).*

(EOL8-21/09/2020) Prof.3: Acho que é o que fazemos aqui, o incluir o outro da sala também, fazer todos conhecerem a deficiência. Acabei de terminar uma pós...

(EOL8-21/09/2020) Prof.2: Estamos fazendo a campanha para ela ser professora da sala de recursos!

(EOL8-21/09/2020) Prof.3: Estou me sentindo coagida! Toda vez vocês falam isso! Mas não sei se estou preparada, é muito tempo de dedicação e responsabilidade...

A fala da técnica do CEFAI é muito entusiástica. Ela tem um longo histórico de trabalho em instituição especializada e em salas inclusivas na prefeitura de SP. Conta ao longo de sua fala muitas de suas vivências. Explica para Prof.3 como é o trabalho como professora especialista, fala da flexibilidade de horários e das responsabilidades, pois, afinal, a finalidade do AEE (Atendimento Educacional Especializado) é identificar as barreiras existentes no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e elaborar estratégias para eliminar essas barreiras. Em seu relato temos a impressão de que todo o funcionamento da educação especializada flui muito bem. Conta do percurso de várias crianças e vai afirmando que acredita muito na educação inclusiva, que o que precisa ser feito é articular sala regular e sala de recursos. Afirma a todo momento que acredita no trabalho que fazem, porque sabe que dá certo, precisa apenas mobilizar as estratégias que as crianças precisam. E que precisam ter professores que tenham boa vontade e que acreditem no que fazem, e, ao final, isso tudo vai se espalhando pela escola. Dá vários exemplos de como pequenas coisas podem eliminar barreiras na própria sala de aula mesmo. Fala sobre um ambiente

preparado, muitas vezes, com tecnologias assistivas de baixo custo que podem ser feitas facilmente.

Explicou sobre a atuação dos apoios: AVE (Auxiliar de Vida Escolar) e Estagiárias. AVE atua na higiene, locomoção e alimentação. É feito um requerimento e um estudo de caso sobre qual a real necessidade da criança. Se for algo específico, como algum tipo de sonda, o AVE vai passar por um treinamento, assim como uma pessoa substituta da própria escola, caso o profissional falte ou saia. Os AVE são da área da Saúde, atuando em parceria com a Educação. Existem outros profissionais, como fisioterapeutas, que orientam os serviços dos AVE. Normalmente o aluno não tem um AVE exclusivamente para ele. O AVE pode atender de 2 a 6 crianças, tudo é avaliado caso a caso.

Trouxe informações sobre o Núcleo Multidisciplinar, que possui profissionais de diferentes áreas: psicóloga, fonoaudióloga e assistente social. O foco é o apoio ao CEFAI em tudo que foge ao educacional (Ex: deglutição da criança, vulnerabilidade social, questões familiares...). O núcleo pode ir às escolas ou fazer o atendimento no CEFAI.

Existe o PAAI (Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), que faz visitas nas unidades para orientação da equipe gestora, ver cada caso das crianças. Nas escolas com sala de recurso é o PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado) que faz esta orientação. Ele é o próprio CEFAI dentro da escola.

A criança vai para a sala de recursos, no contraturno sempre, duas vezes por semana e quando mais for necessário, pois às vezes a criança já se beneficia do AEE colaborativo (articulação entre a sala regular e a sala de recursos realizada pelo PAEE), não necessitando ficar na sala de recurso, se a criança consegue se desenvolver no coletivo. Há casos que a criança com deficiência nem precisa da sala de recursos, mas de um reforço em algumas disciplinas, então ela terá esse apoio específico para recuperação e acompanhamento do conteúdo específico.

Quanto às estagiárias, sempre vêm por um convênio com o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola). Existem estagiárias que só atuam no primeiro ano do Fund1, que fazem parte do programa Parceiros da Aprendizagem. Outras estagiárias estão no programa Aprender Sem Limites, que atua junto aos professores e professoras em salas que tenham alunos com deficiência. As estagiárias atuam sempre sob orientação dos docentes da sala. Ela não é exclusiva do aluno com deficiência, enfatizou bem isso. É um apoio ao docente, e, além disso, é uma estudante que está no ensino superior realizando seu estágio prático, portanto, está aprendendo e sua atuação deve ser orientada pelos docentes. Assim, é um apoio que deve ser usado da forma correta.

Os apoios em números: AVE= 62 / Estagiárias= 200 (acha que é um número insuficiente para atender todas as 13 regiões) (Finaliza: "Temos que fazer o melhor com as condições que a gente tem, até virem melhores condições para a gente fazer melhor ainda", citando Cortella...)

(EOL8-21/09/2020) Prof.3: Agora, escutando você falar a gente entende por que a gente tem tanto entrave a um atendimento mais eficiente... Igual você falou, não é

porque vocês não querem... a demanda é muito grande para poucos profissionais... é muito difícil, mesmo. E lá na escola a gente faz uma coisa muito bacana, quando a gente não tem o recurso, a gente se ajuda muito. Seria muito legal se todas as escolas agissem assim, porque infelizmente as políticas públicas não facilitam. O que tem de bom o poder público retira, tira a verba.... Mas o CEFAI é um serviço essencial. Por exemplo, a gente tem a sala de recurso na escola, então temos a professora A. Quantas vezes eu não fui procurar por ela, se não fosse o apoio dela... A gente recorre a uma colega, recorre à outra, e às vezes ela não tem essa resposta. E o que eu vou fazer com a criança? E tem a questão dos cursos, também. A professora da sala de recurso compartilha bastante com a gente.

(EOL8-21/09/2020) Prof.2: (FALANDO PARA A CONVIDADA) Queria falar uma coisa, não sei você percebeu, mas depois desse trabalho que a Luciana faz com a gente, no começo quando ela chegou foi nossa psicóloga, coitada (Risos). A gente descontou tudo nela, e falamos, falamos, falamos, e a gente já desenvolveu tanto com essas conversas! Porque a gente tinha muitas angústias, mas a gente foi conversando sobre caminhos... claro que a gente ainda tem muito o que aprender. Mas têm sido pra gente momentos ótimos, tanto que a gente quis continuar, mesmo com esse trabalho remoto, a gente quis dar continuidade. Porque essas conversas com a Lu, pra gente foram momentos muito importantes. Talvez falte isso em outras escolas. A gente recebeu na nossa escola a Lu e as outras meninas que também estavam fazendo pesquisa, e foi um presente pra nós, porque foi num momento que a gente precisava muito. Muito mesmo, porque a gente que está em sala de aula sabe que não é fácil nosso dia a dia, a gente vai tentando aprender, mas não é fácil! E é isso, queria dar esse retorno pra Lu, porque a Lu foi a luz!

L: Fico muito feliz! Mas queria dizer que o trabalho é delas! Essa troca que fazemos é muito importante!

(EOL8-21/09/2020) Prof.3: Sim, a troca é essencial! Acrescenta muito!

Nossa convidada termina dizendo que está à disposição, que pode indicar algumas PAAI especialistas em determinadas deficiências para fazer uma conversa como essa, se precisarmos dela poderemos sempre chamá-la, pois diz acreditar que o pouco que sabemos temos que dividir.

L: Acho que o encontro de hoje foi muito bom! Penso como você, que temos sempre que compartilhar o conhecimento. Estes dias eu estava estudando e escrevendo um capítulo da minha tese e era sobre a Interdependência. Fez pensar em como muitas vezes a gente fala em buscar autonomia da PcD para ter independência... mas não! A gente tem que buscar a **inter**dependência com o aluno, com a família, colegas.... Porque nunca em nenhum momento das nossas vidas tendo ou não deficiência, a gente vai ser totalmente independente. Então vamos partir daí! A gente precisa sempre ter apoio, criar redes, é muito importante! E precisamos conhecer mais sobre redes que existem, que são as informações que tivemos hoje, para poder cobrar, saber onde ir atrás.

(EOL8-21/09/2020) Prof.3: Gostei bastante de hoje. A gente despeja tantas angústias na Lu, mas hoje com essas informações, foi um alento pra gente.

Finaliza dizendo que para ela também essa conversa foi importante, como um "carinho", pois ela acha que também estava precisando falar, mesmo que seja sobre o serviço, mas de uma forma a pensar em perspectivas, ver pessoas, escutar os casos.... muito bom!

(EOL8-21/09/2020) Prof.4: Foi ótimo, maravilhoso! Sempre que a gente fala sobre inclusão é uma emoção. Mas acho que é isso que foi falado, é a nossa vontade de fazer, e como a gente está nessa pandemia, a gente não pode fazer muito, aí entra o emocional de novo.... Eu acho que o nosso trabalho é muito além da escola. Quando a gente fala sobre inclusão, a gente passa também para nossa família, para nossos amigos, às vezes numa roda de conversa você começa a falar e aquilo vai comovendo o outro, e faz com que a sociedade vá também se alterando. O nosso trabalho é dentro da escola, mas tem como a gente ir multiplicando! Meu marido é bancário, e sobre esses assuntos de inclusão ele não entende muito, mas quando falo com ele, a pessoa muda. Você vai humanizando as pessoas.

L: Sim, principalmente para ele, pois infelizmente não tem um preparo para o atendimento de pessoas com deficiência em bancos.

(EOL8-21/09/2020) Prof.4: Isso, eles precisam desse olhar, então a gente vai humanizando. Quando a gente fala que nosso trabalho vai muito além do ensinar! É isso!

Encontro on-line 9 – Dia 28/09/2020 (EOL9-28/09/2020)

Importante fazermos ao longo dos encontros algumas conversas para análise conjunta sobre o andamento das formações. Neste encontro fiz algumas perguntas de verificação e pudemos fazer este balanço, ao mesmo tempo em que trouxe explicações sobre o tipo de pesquisa que venho fazendo, teorias utilizadas e método. É importante que elas estejam a par do andamento da pesquisa, pois não são objeto da pesquisa, e sim, participantes ativas e essenciais neste processo.

Participantes:

Profs. 4, 3, 1, 5, 2

L: Lembram daquele congresso que eu falei, que é gratuito, on-line? Que vai ser no fim de outubro, aí eu entrei agora, ainda dá pra gente participar, e aí eu vou mandar o link pra vocês se inscreverem e a inscrição é gratuita. É um formulário, vou compartilhar aqui rapidinho. É um formulário que tem que preencher e aí, o que vocês forem tendo de dúvida vocês vão me perguntando...

Hoje, eu preparei uns slides, pra gente conversar sobre a minha pesquisa. Aí o que que eu imaginei: vou contar como é que está sendo a participação de vocês, toda a temática, o que está sendo construído nessa pesquisa, tudo isso a gente vai estar conversando. E aí no meio dos slides tem umas perguntas, tem umas coisas pra gente ir conversando, daí a ideia é a gente ir debatendo. Eu queria saber de vocês, à medida que eu for contando sobre a pesquisa se vocês vão se achando parte desse trabalho. Quero que vocês olhem e vejam se vocês se identificam ou não...

(EOL9-28/09/2020) Prof. 5: Tá, hahahaha... Tô em casa fazendo comida...

(COMENTÁRIOS SOBRE A SITUAÇÃO NA PANDEMIA)

L: É, as praias estão lotadas, né, pra variar!!!

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: Pior viu, tinha que morrer um monte de gente.

(EOL9-28/09/2020) Prof.1: Ai que horror, não fala isso não mulher...

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: Ué, o povo não liga.

(FALANDO SOBRE A PESQUISA)

L: [...] porque é um tipo de pesquisa que a gente participa, que a gente está buscando junto com os professores, com vocês, com quem participa, com a escola como um todo, buscando transformação em algum sentido. Então no nosso caso a gente busca conversar sobre a inclusão. E, o que vocês entendem por pesquisa, vocês já participaram antes de alguma pesquisa e como é que foi? E o que essa nossa pesquisa tem de diferente? O que vocês podem me falar?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: A participação da pesquisa, você fala como pesquisador ou como pesquisada?

L: Como pesquisada.

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Ah, só de entrevista da faculdade, quando algumas colegas às vezes estavam fazendo faculdade, elas faziam entrevistas. Já fizeram entrevista comigo sobre a minha profissão.

L: Uhum.

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Só nesse sentido, eu não me recordo de ter sido pesquisada em outro momento.

L: E o formato era pontual, era uma pergunta, uma entrevista só?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Eram perguntas elaboradas pela colega que estava estudando Pedagogia e ela queria saber sobre minhas experiências pedagógicas, o porquê que eu escolhi a profissão, essas coisas que pedem na facul né, só nesse sentido.

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: [...] e o que tem de diferente na sua pesquisa, é que a gente não responde questões, assim, a gente conversa, a gente debate. Então acho que é mais interessante pra nós dessa forma e pra você também. Eu achei bem mais interessante.

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Também não é pra gente responder questionários por escrito...

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: É, a gente tem até medo de escrever. Porque às vezes tudo que você escreve, vai contra você.

(EOL9-28/09/2020) Prof.1: Eu lembrei agora aqui, eu já participei com os alunos da escola, que eles fazem o TCA (TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA), aí eles fazem vídeos né, e eu cheguei a participar de um vídeo. Eram três perguntas, eu não vou lembrar as perguntas agora, acho que era sobre racismo. Eu não lembro a pergunta, mas eu respondi três perguntas, na verdade eu ajudei eles a elaborarem as perguntas da pesquisa e acabei fazendo o vídeo também. E nessa época de TCA, você se envolve na orientação, ajuda a fazer o roteiro de pesquisa, e acabei ainda fazendo o vídeo, porque eles pediram. Todo ano eu acabo participando com eles.

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Lu, é vocês que escolhem o tema da pesquisa?

L: É, quando eu entro no mestrado ou no doutorado, eu já entro com o projeto. Então eu quero estudar tal coisa, é um pré-projeto, aí depois a orientadora vai ajudando a gente. Mas a gente já entra com uma coisa que a gente quer estudar, com um assunto que você já trabalha, por exemplo. Quase nunca a gente vai pesquisar alguma coisa totalmente fora do que a gente conheça. Então é isso que é legal, né? E essa pesquisa tem sido um desafio, porque ao mesmo tempo que a gente sabe que é importante, a gente estar presente na escola, fazer essas ações formativas, não é toda a escola que tem essa recepção que vocês tiveram com a gente. Tem muita escola que recusa, sabe, que não aceita fazer pesquisa, que tem medo, sei lá, tem várias coisas. A gente tem esse desafio: tem que entender que essa formação, que é isso que a gente está fazendo, não é só eu falar e também não é só vocês falarem, a gente tem que ter um equilíbrio, tem que trazer conhecimentos que contribuam com vocês, mas a gente também tem que ter essa troca, não é trazer só conceitos, e também não só a prática. Então a gente caminha sempre analisando nossas formações para além da aparência, da descrição. Então eu não vou só descrever essas nossas falas. Tenho que achar formas de explicar, de relacionar nossas falas com a nossa realidade e isso é ir além da aparência. E a nossa pretensão é trabalhar na perspectiva da emancipação humana, a gente acredita que no meio dessas formações, a gente consiga trazer um diferencial para a escola e a escola também traga pra gente. Tentando sempre atuar sem hierarquizações, é uma troca mesmo. Então nessa perspectiva da emancipação, não é a gente que é milagroso e está trazendo a transformação pra escola, nada disso! Coletivamente investimos neste processo de transformação, num processo continuado de transformações. Entendemos a escola, como um local de transformação daquela comunidade, daquela família, dos professores, de todo mundo que está envolvido e claro, dos colaboradores, dos parceiros, dos pesquisadores que também estão lá. Então isso é pensar nessa emancipação, não é uma coisa pontual, uma pequena troca, é muito maior. E por isso que a gente aposta que fazendo formações assim, a gente também está influenciando os participantes a dar continuidade a isso e de repente isso ser uma cultura na escola, uma forma da escola se auto-organizar, de buscar esta continuidade na sua formação, e não precisa ser só com a gente, pode ser com outros grupos, de formas variadas, mas que essa formação, ela continue, não pare por aí. Então essa é a nossa pretensão.

Gente, tudo isso que eu estou falando, quero que vocês vão pensando, pra ver se vocês acham que tem a ver com o que a gente tem feito... Se vocês se sentem parte desse desafio também... O que vocês incluiriam nesse processo? Ah, e esse é o nome completo da pesquisa, *A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar: apreendendo as contradições em um movimento de pesquisa-trans-formação*. E aí, então eu vou perguntar de novo. Vocês estão conseguindo se enxergar nessa estrutura que eu estou falando até agora? O que vocês acham?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Sim, isso que você falou de participação, de vocês não se colocarem como centro do conhecimento. Eu acho que todas nós sentimos isso, porque todas nós temos algo para acrescentar uma à outra. E quando a gente fala das nossas experiências, parece que as coisas vão ficando mais claras e parece que a prática vai ficando mais fácil, vamos dizer assim. Quando você só lê, só ouve, você não fala, não conversa, não debate, e depois cai na prática fica mais difícil.

(EOL9-28/09/2020) Prof.1: É isso mesmo, pesquisa de campo mesmo, a gente vê que é pesquisada a realidade da escola, da sala de aula e contrapondo com a parte teórica, sempre tendo a teoria precedida da prática e a gente tem que estar envolvido na questão da prática. É bem claro isso nessa pesquisa.

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: Elas já falaram tudo, e assim, como não é só a teoria e a prática, as conversas durante a pesquisa também ajudam a gente a ver o quanto que às vezes a gente não vê! Então é importante as três coisas juntas sim.

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Lu, de acordo com o tema que a gente está estudando, quando a gente entende o que é a inclusão, né? Igual, nós conversamos sobre deficiência visual, sobre a surdez, sobre paralisia cerebral, muitas coisas foram desmistificadas só no nosso conversar, a gente começou a entender melhor, eu acho que a gente ajuda nesse processo de emancipação das pessoas que precisam ser incluídas no ambiente normal, vamos dizer assim né. A gente vai desmistificando também, de ver o que a gente considera diferente e trazê-lo pra participar conosco. Por exemplo, se um dia a gente receber um colega que não enxerga, como que eu vou incluí-lo dentro do trabalho, na escola, se eu receber um colega cadeirante, como eu vou incluí-lo junto aos alunos para que ele exerça o trabalho dele na mesma maneira que eu exerço, não é? Acho que é isso o que a gente consegue nessa emancipação...

L: Sim e é isso mesmo, envolvendo as famílias, envolvendo a escola como um todo, não é uma formação que é só pra eu adquirir conhecimento para minha pesquisa ou só para vocês adquirirem algum conhecimento específico sobre alguma deficiência. Acho que é isso que você falou, não é?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: É isso, é para pôr em prática mesmo, não ficar só no campo do conversar, do ouvir, mas tentar pôr em prática, e ver se a nossa teoria na prática acontece, se ela funciona, e se não funciona, a gente vai buscar outros meios... Quando você fala de dialética, eu acho que entra nisso também, você tem que ir e voltar né? Não adianta você só receber e não dar retorno prático, é um processo, é complicado, é um processo, mas já é um começo!

L: É, e falar de dialética também é falar de dificuldades de embates, de contradições, e é tudo isso que a gente tem falado nas nossas conversas, das dificuldades, das coisas que vocês enfrentam, mas que isso também ajuda a entender justamente esse movimento, que não é pra ficar parado, é pra continuar, é só assim que a gente se desenvolve.

Agora eu queria escutar vocês com relação a essas perguntas, olha só. Então o que vocês estão achando até agora? A Prof.3 já falou um pouquinho, a Prof.1 também, e eu queria saber se vocês acham que esses encontros têm causado reflexões, questionamentos e aprendizado? Acho que vocês falaram um pouquinho, mas vocês gostariam de falar mais? Prof.5 podia falar agora um pouquinho... O que você acha sobre os encontros até agora, você acha que tem causado algum tipo de reflexão na sua própria prática, questionamentos, aprendizado, o que você acha?

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: Com certeza que tem, eu tenho aprendido bastante e eu sempre reflito muito. Como você falou agora um pouquinho atrás, que não tem manual, cada criança é de um jeito, cada deficiência é de um jeito, e até nós temos nossas deficiências. Está sim, fazendo a gente ter um outro olhar também, a partir da teoria, das reflexões das meninas, das experiências. Foi o que eu falei, um inserido com o outro, a experiência, a prática e a teoria. E é bom mesmo, porque às vezes a gente fica acomodada e não vai atrás, fica às vezes naquela monotonia, tem que procurar, mas não vai... e esses encontros estão sendo bons para aprender a refletir.

L: Ó, vou falando aqui, daí depois a Prof.4, se você conseguir responder, tá? Tenta aí. Mas, só a outra coisa que eu queria ver com vocês, olha só, é sobre essa forma da gente fazer a pesquisa e as formações. Então, a gente já trouxe coisas diferentes: aulas expositivas, a gente já trabalhou com casos de ensino, a gente trabalhou com aquela confrontação das próprias falas, a gente trouxe algumas discussões temáticas, cada hora um tema, bastante diálogo que a gente sempre tem, troca de informação no WhatsApp, textos, vídeos, convidadas... E aí eu queria saber o que vocês acham desse formato? São formações que trazem respostas para as coisas do dia a dia? O que vocês acham disso?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: A gente conversa muito sobre prática. A gente vai e volta, teoria e prática né, a gente reclama se funciona, se não funciona, a gente reflete direto... Eu acho que sim.

(EOL9-28/09/2020) Prof.1: Sim, porque a gente vai abrindo a nossa mente, vai reavaliando algumas concepções que você tinha. E às vezes na sua prática, no dia a dia ali, você não enxerga, e a partir de uma pesquisa, de um diálogo entre nós, acaba abrindo a mente pra novas concepções e novas práticas, então assim, é tudo muito válido. Não tem como você participar de uma formação assim e não rever os seus conceitos em sala de aula. É sempre bom, então é legal ser contínuo, pra gente sempre estar aperfeiçoando, melhorando né?

E rever, sempre rever pra tentar melhorar. Então é super válido, para nossa prática é perfeito. Porque a gente acaba não tendo o tempo pra isso né, tempo de estudo no momento de grupo e alguém argumentando é muito bom.

(EOL9-28/09/2020) Prof.4: Eu acho que isso ajuda bastante, mas eu aprendi também bastante com uma professora que tinha uma sala especial, que antigamente era sala especial né?

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: Eu também, eu gostaria de estagiar, de observar professores que trabalham, pra ver coisas novas também, que elas são muito boas. Então eu aprendi muito observando essa professora, conversando muito com ela a respeito dos alunos, não que tenha um manual, foi o que eu falei, mas ajuda bastante isso. Então disso eu sinto falta.

Eu ia amar ficar uns dias lá pra aprender, porque eu gosto né, e nada como você ver na prática, pra você aprender, aí você junta com a teoria. Eu aprendi muito a dar aula, não só pros especiais né, mas mesmo os outros alunos a observar o que dá certo, tentar, para ver se dá certo na minha turma, muitas vezes dá. Então sobre observação do outro, é muito importante.

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: A **Prof.4 escreveu no chat**: “nossa visão é limitada, reuniões nos levam a refletir como fazer tentar coisas diferentes, pensar em coisas que ainda não fiz e ver que dá certo e colocar na nossa prática.” Achei legal esse comentário.

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: O mesmo serve para projetos dentro da escola.

L: Então, acho que também pensar nisso é importante, pra pensar nessa perspectiva de vocês continuarem a se formar, de fazer projetos, de fazer coisas pra própria formação. Acho que seria bacana vocês começarem a pensar nesse caminho, é uma coisa para gente conversar nessa reunião grandona que a gente vai ter também. O que a gente pode fazer nesse coletivo?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: É, fazer umas reuniões pedagógicas, indo fazer algumas visitas, né?...

L: Quanta coisa legal vocês estão falando! É importante, a gente estar fazendo reflexões, já falaram de outras formas de aprendizado para poder conhecer mais sobre a prática... Mas aí vai uma pergunta: A gente tem certeza da transformação? Tudo isso que vocês estão falando, é uma transformação já? o que que vocês acham? Pensando em vocês, nessa formação que a gente tem feito...

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: Sempre é uma transformação, talvez não a que nós queremos, mas sempre há, não a que desejamos, como a gente acha que deveria ser, mas a gente também se transforma, a gente também erra né? Então, transformação tem, a gente tá sempre em processo de transformação, às vezes boa, às vezes ruim, mas tem. Espero sempre que seja boa!

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: É, e a certeza dela, a certeza, é como a Prof.5 colocou agora. Eu acho que tem sim uma transformação. Só o fato de a gente sair do lugar e debater sobre determinado tema, já traz uma certa transformação na gente, é importante o profissional também se transformar, pra poder transformar onde ele atua. Mas, é como a Prof.5 colocou, às vezes essa transformação não é como a gente imaginou, a gente também depende de outras influências, né? A gente também

depende de ambiente, depende de materiais, que às vezes estão fora do nosso alcance... Mas uma transformação, sempre há.

L: É a própria consciência crítica que nos diz dessa falta, do que tem e o que não tem. Quando você já está com essa consciência sobre o que falta, você está nesse caminho, aí você percebe essa falta e aí você vai atrás, porque quando você nem tem a consciência do que falta, então quer dizer que está bem longe de uma transformação, vocês não acham?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Certeza...certeza, quando você sai de um lugar né. Igual o pessoal fala muito “você sai da zona de conforto”

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: É. É verdade...

L: [...] vocês acham que se não tivesse esse espaço que a gente tem, que antes era às quintas-feiras, presencialmente, agora às segundas-feiras on-line, é um espaço que a gente criou, não é? É um espaço importante, é importante pra mim, é importante pra vocês, pra todo mundo e, vocês acham que se não tivesse esse espaço que a gente criou, vocês teriam alguma formação continuada sobre esse tema que a gente está tratando?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Provavelmente Lu, mas eu acho que não com essa frequência né? Porque às vezes a SME (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO) propõe alguns cursos, mas geralmente fica mais limitado, né? Pra quem atende no curso, pra um determinado professor, então nem sempre todos que estão interessados em um determinado assunto, ele consegue participar, porque o número de participantes é limitado. Provavelmente seria, porque eu acho que a SME até propõe cursos interessantes, a gente aprende bastante também, mas acho que é mais limitado. E esse bate papo nosso, ele amplia um bem mais.

L: A **Prof.4 falou aqui no chat também**: ela “acha que também teria, mas não é prioridade. É porque não é só dessa área, vão ter várias coisas também, mas não é sempre que se consegue”. Como você falou né 3, não é sempre que consegue participar, então tem um número limitado, tem tudo isso....

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Geralmente é direcionada ao profissional que vai atuar naquela área, pra que ele possa multiplicar, só que as nossas rotinas, as demandas do dia a dia, acaba que essa multiplicação não acontece porque a gente vai entrando numa dinâmica... não porque a colega que foi assistir o curso não quis compartilhar e tal né, mas porque as demandas do dia a dia não permitem, às vezes o tempo é curto também, a gente faz muita troca, é bem bacana, a gente faz bastante troca, mas às vezes fica limitado...

L: Então, ter esse espaço que a gente criou, parece que força um pouquinho a gente a participar, então, se não tivesse, vocês estariam fazendo outras coisas, achariam outras coisas para fazer. Mas existindo esse espaço, até nos obriga a participar, porque é legal né, se fosse ruim a gente também não estaria aqui... Então vocês acham que a existência desse espaço é importante hoje? A **Prof.1 está respondendo no chat**: “sim, legal”. Vocês lembram que a gente já viu essa palavrinha aqui “DEVIR”, lá atrás? Eu não lembro se a gente já viu ou não...

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Já, você falou dela.

L: Então assim, pensar nessa pesquisa, no que a gente está fazendo, é sempre pensar no devir, é pensar no que que essa pesquisa pode trazer para todos nós, de colaboração e como a Prof.3 ressaltou, a Prof.5 ressaltou, que não é só pra gente, é para as famílias, para as comunidades, para os alunos, para a escola. Vai reverberando ao redor disso que a gente está fazendo. Então, pensar no devir dessa pesquisa, é pensar em dar continuidade a essas formações. Então... e vocês acham que é possível vocês mesmas fazerem essa gestão dessa formação? Se não tivesse uma, assim como o nosso grupo, é possível fazer vocês mesmas essa auto-organização dessa formação, vocês acham que é possível?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Aí eu já não sei te responder hein, Lu.

L: Vamos supor que eu não viesse mais nas segundas-feiras, vocês continuariam? Vocês acham que vocês poderiam continuar se reunindo?

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: Você quer verdade ou quer mentira?

L: Ah, as duas! (Risos)

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: É, fica mais difícil continuar, acho que a gente se reuniria dentro da escola, eu acho que desse jeito aqui não.

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Eu acho difícil, a não ser que uma de nós se propusesse, de uma de nós talvez, tomar a frente. Alguém precisa estar à frente pra dar um puxão. Você vê, às vezes, quando a gente fazia os nossos encontros às quintas-feiras lá, você via como era complicado...

L: Demais de corrido!

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Sim, então imagina se não tem alguém pra estar puxando, liderando a gente...

(EOL9-28/09/2020) Prof.1: É, eu complemento a fala da Prof.3, tem que ter uma liderança, tem que ter uma organização, porque as demandas da escola, do dia a dia acabam tirando o foco. Até nós mesmas em reunião, começamos a estudar algo e por algum acontecido da escola, você acaba parando naquele momento, para tentar solucionar aquele problema apagar aquele fogo. Então, é algo assim, tem que ter foco, a gente realmente ter essa liderança e esse grupo bem definido, com propósito, para não tirar o foco, é o ideal né, assim é possível.

(EOL9-28/09/2020) Prof.1: Eu acho que no nosso dia a dia, a gente acaba trazendo para a casa, muitos dos problemas que deveriam ser resolvidos na escola, não é? E agora na pandemia isso acontece mais ainda. E pode ser que atrapalhe seu estudo daquele momento, né? É um pouco de foco, que foi o que a Tânia falou, você quer a verdade ou a mentira? A verdade é essa, no nosso dia na escola a gente acaba no momento de Formações tendo que parar um pouquinho para resolver problemas. E o estudo é diferente, normalmente de reflexão, de algo, de diálogo, de debate, de estudo, que é importante, a formação, ela serve pra isso, mas na correria do dia a dia acaba tirando um pouquinho esse foco. Mas é possível, sim a gente fazer esses momentos de estudo, porém inicialmente, a gente precisa de engajamento e de ritmo

pra acontecer e ter essa liderança, que no caso, é você que está fazendo com a gente, né? Tem que ter alguém norteando esse trabalho, se não tiver esse norteador, perde o foco.

L: A **Prof.4 falou no chat** um negócio importante lá no começo. Ela diz: “dá, mas se for grupos pequenos e não no coletivo, no grupão”. Então, eu acho que talvez pequenos grupos né 4, por temáticas assim, daí daria mais certo. E aí ela falou também, também tem essa disciplina, regularidade né, acho que é isso que ela tinha falado, de fazer acontecer sempre, é importante sim, mas acho que é bem legal a gente pensar em grupos pequenos, com os mesmos ideais de tudo, é legal.

Olha só, depois, não hoje, mas depois eu quero trazer pra vocês, esses conhecimentos, são conhecimentos científicos sobre o que a gente faz aqui, o que a gente está produzindo juntas. Produção de teoria, produção de reflexão, é a gente olhar para a realidade e refletir. Então nesse movimento eu fui podendo desenvolver vários conceitos, alguns conhecimentos que eu nem tinha, então por exemplo o que que é práxis científica? Aí depois a gente pode discutir cada coisa que faz parte da pesquisa, por exemplo, a emancipação humana que hoje a gente já conversou bastante. Acho que as nossas discussões de hoje nos possibilitaram ter uma noção sobre o que que é isso, sobre processos de transformação que a 5 explicou super bem, sobre o que que é dimensão subjetiva da realidade objetiva, hoje eu tentei explicar um pouco, mas a gente pode também tentar reelaborar isso... Tem um outro tema super importante pra gente pensar na deficiência também, que é o capacitismo. A gente pode combinar um dia pra gente estudar só isso também. E sobre a atuação colaborativa de todos, do coletivo na pesquisa. Então para mim foram esses conhecimentos, alguns conceitos que eu lembrei agora. E aí eu quero saber, e pra vocês? Vocês conseguem falar especificamente temas que agregaram conhecimentos?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Eu acho que a própria definição de deficiente que nós tínhamos no início né, de tratar o aluno como especial e tal né? A transformação já começa de você ir falando o termo, como deve ser falado, pessoas portadoras de deficiência, portadoras de deficiência, tem diferença de você falar deficiente, que você coloca uma totalidade no ser humano como deficiente total. Eu acho que já começa dessa reflexão sobre o ser.

L: Isso é uma coisa que você acha que agregou?

(EOL9-28/09/2020) Prof.3: Eu acho que sim.

(EOL9-28/09/2020) Prof.1: Então, eu comecei a participar com vocês, dessa forma on-line, mas o meu grupo de estudo, era outro, era com a Eliane, ai a Prof.2 até me convidou, vamos? E eu falei vamos! Nossa, a porta aberta pra gente estudar, até então a Eliane não disse se daria continuidade ao tema.... Eu estava aproveitando muito. Muitas concepções que eu tinha em relação à violência escolar mudaram, a minha postura diante de determinado aluno, eu via como uma angústia, uma resposta do próprio aluno ser daquele jeito. Eu vejo também a inclusão da mesma forma, e às vezes você tem um concepção, e diante de um diálogo e de um estudo você muda. Então estudo, ele é sempre válido por causa disso, pra gente sempre modificar uma

visão que a gente tinha, você acaba vendo outra forma de trabalho, é superinteressante.

L: Eu lembro do diálogo que a gente teve semana passada, daquele menino que vocês estavam falando, nossa, eu nem sabia que ele tinha deficiência e eu achei essa discussão muito importante!

(EOL9-28/09/2020) Prof.1: Então, e eu cuidei dele, eu trabalhei tantas vezes com o Rael, e eu tenho uma visão dele, né, mas a partir de um laudo e tal, é outra realidade.

L: É um conhecimento a mais, porque você já tem um baita conhecimento sobre o Rael, sobre tudo que ele precisa, e o laudo vai ajudar em mais alguma outra coisa também, mas não é o principal.

(EOL9-28/09/2020) Prof.1: É, a maneira, como estava sendo trabalhada, não estava atingindo ele.

L: É, porque ele estava sendo taxado de violento, né?

(EOL9-28/09/2020) Prof.1: Mas era essa dificuldade que acabava gerando essa reação nele. Acho que ele pensava... o jeito que vocês estão trabalhando comigo, eu não consigo!

L: E aí Prof.5?

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: Depois dos nossos casos e das nossas conversas, o que ajudou me bastante, foi ter mais empatia. Você se colocar no lugar do outro é muito importante.

L: É o primeiro passo né? A **Prof.1 no chat** está concordando com você e a **Prof.4** colocou assim: “então, eu aprendo muito, pois sou professora do Fund.1 desde 2012, e antes eu era do médio no Estado, e no Estado não tinha nenhuma formação, e no Fund.1 na nossa escola é completamente diferente, todos conhecem os deficientes, porque a escola trabalha com Fund. 1 e Fund. 2 com reuniões coletivas”. Ah, que legal, é isso que vocês sempre têm falado né, que tem essas discussões entre os professores sobre os alunos e isso é muito importante, que continue mesmo porque é uma forma de conhecimento. É deu para ver né, justamente nessa conversa, que vocês falaram sobre o Rael. Quando vocês foram falando, cada uma tinha uma informação para dar, foi muito legal. A empatia é fundamental, é isso mesmo. Acho que hoje foi bem bacana pra gente poder refletir um pouco mais sobre os nossos encontros, pra gente refletir sobre o que vai ser daqui pra frente e também com essa nova perspectiva, que a gente vai ter essas reuniões com toda a escola, com outras escolas que vão participar, talvez entrem mais pessoas no nosso grupo, então vai ser legal, acho que vai estar fortalecendo mais esse grupo, vai trazer mais contribuições, pode até ser que entrem pessoas de outras escolas também, então é mais legal, pra gente ver outras experiências.

[...] O que vai ter de almoço aí, Prof.5?

(EOL9-28/09/2020) Prof.5: Arroz, Feijão e Bife à milanesa!

APÊNDICE B – Movimento de produção de Indicadores

Frente às sucessivas e reflexivas leituras dos vinte encontros, frente a essa massa de produção de informações e conhecimento em quantidade e qualidade, no movimento de organização de indicadores, identificamos sínteses interessantes e importantes para nos encaminhar para as próximas sínteses. O quadro abaixo explicita as sínteses criadas neste movimento - dezessete indicadores – assim como algumas das falas geradoras destas sínteses – pré-indicadores.

Alguns Pré-Indicadores	**Indicadores**
(E2-19/09/2019) É que eu acho que teoria e prática não combinam ... (E10-05/12/2019) [...] a gente vai mudando, vai melhorando.... Mas foi o dia a dia que nos ensinou. No começo a gente não tinha essa visão! Com a prática a gente foi vendo o que dava certo, trocando, conversando... (EOL9-28/09/2020) Está sim, fazendo a gente ter um outro olhar também, a partir da teoria, das reflexões das meninas, das experiências. Foi o que eu falei, um inserido com o outro, a experiência, a prática e a teoria. E é bom mesmo, porque às vezes a gente fica e não vai atrás, fica às vezes naquela monotonia, tem que procurar, e esses encontros estão sendo bons para aprender também a refletir. (E10-05/12/2019) Mas podemos criar nossa própria teoria, será que não? (EOL9-28/09/2020) [...] é pra pôr em prática mesmo né, não ficar só no campo do conversar, do ouvir, mas tentar pôr em prática, e ver se a nossa teoria na prática ela acontece, se ela funciona, se não funciona, a gente vai buscar outros meios... Quando você fala de dialética, eu acho que entra nisso também, você tem que ir e voltar, né? Não adianta você só receber e não dar retorno prático, é	Indicador 1: Compreensões sobre teoria e prática

um processo, é complicado, é um processo, mas já é um começo!	
(E2-19/09/2019) [...] os alunos vão continuar chegando, e os governos, o que eles fazem, como preparam para que eles possam ser atendidos? (E2-19/09/2019) E nós aqui recebemos um aluno, tipo, “Chegou!” se vira! (E2-19/09/2019) O que eu estou fazendo pelo aluno é me desdobrando em mil e tentando no mínimo controlar ele dentro da sala de aula. (EOL1-06/07/2020) [...] A gente pode ter dez anos de sala, mas cada criança é de um jeito, cada autista é diferente [...] (E2-19/09/2019): Além do preparo que nós professores não temos, nós não somos especialistas, como a maioria não é, nos vemos obrigadas a decifrar aquilo dali que é uma incógnita, né?	Indicador 2: A clássica falta de preparo para a inclusão escolar
(EOL2-20/07/2020) [...] um horário da JEIF, é um tempo tão valioso para nós, né? Uma hora e meia, uma hora que for, mas se a gente parar e se organizar direitinho [...] a gente consegue produzir muito [...] falta um pouquinho às vezes... de um empurrãozinho, né? (E4-03/10/2019) Você já deve até ter percebido, quando a gente está na sala de informática, um fica virado pra um lado, outro pro outro, fazendo alguma coisa... Então, é o SGP (SISTEMA QUE ELES TÊM QUE PREENCHER E ENVIAR PRA SECRETARIA). Então não é porque o colega não tá interessado naquele assunto, mas porque ele precisa completar as coisas [...]. Eu acho que é um privilégio a gente ter esse	Indicador 3: Sobre a formação na JEIF

horário, e a gente ganhar pra isso, né? É um privilégio. (E8-14/11/2019) -Sim, é um horário de estudos. Sempre tem alguma pauta e a coordenação está presente. -E o que tem tido? -Filme e leitura, normalmente. Ou SGP (Sistema de Gestão Pedagógica). -A gente fala bastante do currículo também... Tivemos formação sobre SGP... (E6-31/10/2019) Mas a gente aqui ainda tem essa nossa arma, que é esse nosso horário de formação. É difícil, acaba sendo muitas vezes para dar recados, mas a gente consegue muita coisa ainda. Dá pra gente trocar ideia, debater coisas... (E6-31/10/2019) Então a gente tem que entender que esse horário é uma conquista e a gente tem que usar!	
(EOL9-28/09/2020) [...] às vezes a SME propõe alguns cursos, mas geralmente fica mais limitado, né? [...] Então nem sempre todos que estão interessados em um determinado assunto, conseguem participar, porque o número de participantes é limitado. (EOL9-28/09/2020) Geralmente é direcionada ao profissional que vai atuar naquela área, pra que ele possa multiplicar, só que as nossas rotinas, as demandas do dia a dia, acaba que essa multiplicação não acontece porque a gente vai entrando numa dinâmica... não porque a colega que foi assistir o curso não quis compartilhar e tal, mas porque as demandas do dia a dia não permitem; às vezes o tempo é curto também, a gente faz muita troca, é bem bacana,	Indicador 4: Falta/Busca por formação

a gente faz bastante troca, mas às vezes fica limitado... (E6-31/10/2019) Pois é isso que eu acho que falta. Deveria ter mais coisas para todos. Na verdade, foi aberto, oferecido pra todos, foi aqui pertinho, mas é claro que não são todos que conseguem sair da escola. Que nem aqueles cursos que tinham na DRE. Eram muito bons! (EOL6-31/08/2020) [...] mais uma vez, a gente acaba naquela, de que cabe ao professor ir atrás de conhecer, de buscar, de trocar experiência com colega; a gente vai cair nessa, porque se a gente ficar esperando os recursos, o Estado, a gente não vai conseguir trabalhar com esse aluno, ele vai passar os anos, igual o Rael, vai passar os anos, a gente não vai conseguir desenvolver... (EOL7-14/09/2020) [...] Quanto à inclusão, fui aprender mesmo depois, trabalhando, porque escola nenhuma ensina. Eu tinha no início muito medo de trabalhar com a inclusão, porque quando eu ingressei não tinha. Era tudo separado – classe especial – e a gente ficava muito perdida e com medo também, porque não tinha todos os estudos que temos agora...	
(E6-31/10/2019) A gente tem sempre que estar preparada psicologicamente. Porque a gente só está falando aqui de um caso, que já mobiliza todo mundo. Mas tem outros! O tempo todo é esse desgaste. A inclusão é importante, é necessária, mas ainda acontece pouco. A gente consegue fazer pouco, a gente precisa de ajuda. A gente precisa de um apoio dentro da sala, precisa de um estagiário para tirar da sala, pra levar nos lugares, ajudar em sala. (E6-31/10/2019) Sobre a formação do estagiário, não acho que a gente	Indicador 5: Reflexões/Concepções sobre apoios escolares

forme os estagiários, acho que tá mais pra compartilhar as situações da sala e vermos formas juntas. [...] estamos construindo várias coisas juntas pra minha aluna. Ela tem se dedicado bastante! Faz tudo com ela, leva a aluna para todos os lugares.... Hoje está tendo resultado pra aluna, ela reconhece as vogais.... está realmente avançando. Com ela eu sinto que estou fazendo algo. (E8-14/11/2019) Não tem o suficiente. A gente tem falta de professor! Imagina de estagiária e AVE? O governo não vai mandar, não tem essa cabeça de entender que precisamos desse apoio. Tem, mas a demanda é grande, falta muito ainda. E é isso que dá angústia, porque, ainda quem vem - eu trabalho em outra escola também – quem vem é muito jovem! As meninas não estão preparadas. Nós temos que formá-las. E se, já temos falta de professor, ainda mandam essas pessoas sem experiência, para cuidar de um especial logo de cara...não é fácil! (EOL8-21/09/2020) Se for algo específico, como algum tipo de sonda, o AVE (AUXILIAR DE VIDA ESCOLAR) vai passar por um treinamento, assim como uma pessoa substituta da própria escola, caso o profissional falte ou saia. Os AVEs são da área da saúde, a educação faz uma parceria. Também tem outros profissionais, como fisioterapeutas, que orientam os serviços dos AVEs. (E2-19/09/2019) [...] Então de uma certa forma os pais também estão perdidos e não conseguem [...] quem eles têm de apoio? Nós aqui na escola, professores, porém nós não temos uma formação específica...	
(E2-19/09/2019) Questiono muito essa visão da prefeitura e do CEFAI. [...] E eles acham que nós temos que	Indicador 6: Políticas públicas para inclusão do aluno com deficiência

largar a sala em algum momento pra cuidar daquele aluno específico. (E2-19/09/2019) E é uma cobrança, mas eles também justificam suas ausências porque o CEFAI tem muitas escolas, tem uma demanda muito grande... ótimo! Mas nós aqui da sala de aula, a gente não dá conta de cumprir o papel. (E6-31/10/2019) Porque tem que ter uma política pública para cuidar dessa parte. [...] Não é só falar que é bonito, não é verdade. Eu trabalho há 27 anos, eu era do Fund II e agora, neste ano sou do Fund.1. No 2 a gente não tem muitos especiais. Agora que eu estou tendo mais contato, acaba sendo novo pra mim.... Isso tem me preocupado muito! (E10-05/12/2019) Eu acho que a gente já estava caminhando para uma escola heterogênea, acolhedora... mas as novas políticas estão tentando tirar isso! (EOL8-21/09/2020) Agora, escutando você falar a gente entende por que a gente tem tanto entrave a um atendimento mais eficiente... Igual você falou, não é porque vocês não querem... a demanda é muito grande para poucos profissionais... é muito difícil, mesmo (EM RELAÇÃO AO CEFAI).	
(E6-31/10/2019) Mas tem uma coisa me preocupando, eu até falei para as meninas que eu ia trazer isso pros nossos encontros. O que está me preocupando é o psicológico de todas nós. Porque, a gente já sabe que a inclusão é importante, é necessária, e pra tudo. Eu levo histórias daqui pra minha vida, minha família, pro meu marido, meu filho. Eles ouvem pra caramba! Na minha casa todo mundo é diferente nesse sentido por conta da minha profissão. Mas não posso	Indicador 7: Saúde mental docente

deixar de pensar no psicológico, porque a gente se sente ainda incapaz. (E6-31/10/2019) [...] Mas na verdade ele não tem o tratamento que deveria ter. Então o que acontece, antes ele erguia a perna bem, agora não mais. A mãozinha dele tem piorado bastante... Mas assim, a história do U me deixa louca! Eu volto para casa chorando! Penso dia e noite no que precisa ser feito pra ele... A diretora tem me falado que vou ficar doente desse jeito... (E6-31/10/2019) Exatamente! São situações complexas que mexem com a gente! Isso tudo me comove, não tem como! Por isso falo, tem que ter psicólogo na escola! (EOL3-03/08/2020) É assustador, a gente vai depender de nós mesmas, de uma segurar a mão da outra na escola mesmo e precisar que a mãe e a família estejam junto com a gente, trazer essa confiança, porque a gente vai precisar, isso com certeza... (EOL3-03/08/2020) Essa conversa e essas notícias deram um alívio, porque esses dias eu estou bem apreensiva, bem preocupada, até a notícia do falecimento da N (UMA PROFESSORA DA ESCOLA FALECEU DE COVID), eu fiquei bem preocupada sabe, em relação a nós, então deu uma aliviada....	
(E3-26/09/2019) Então, aí a diretora veio e me pergunta sobre o U. E eu fiquei pensando... gente, são coisas tão além da sala de aula [...] o U está cheio de cárie, não tá fazendo o tratamento que ele deveria... fora daqui.... E está acabando o ano, a gente fala, fala, fala, ninguém faz nada, essa criança foi minha esse ano, ano que vem vai ser de outra professora... e é um desespero.... e o	Indicador 8: Determinações político-socioeconômicas: condicionamentos à inclusão escolar

que essa família vai fazer? Ele sente dor... da cárie. E ele chora... Então, assim, é muito angustiante! Mas desculpa falar isso de novo! (E6-31/10/2019) Então, a mãe dela, quem já viu a mãe da Y? Ela é a típica usuária de crack. Bem magrinha, pele escurecida, envelhecida, anda toda suja, que nem a Y anda.... (E8-14/11/2019) E não é só essa falta... Tem as moças da limpeza! Quantas funcionárias? Dez!! Tiraram dez funcionárias da limpeza! Tem três só! (E8-14/11/2019) [...] a gente acaba tendo que diminuir a aula pra arrumar a sala....vai ter reclamação de pai que fala, “escuta , você tá pedindo para meu filho limpar o chão?” Corre o risco de eu reclamar que a escola tá suja e a menina da faxina ser mandada embora... Não vai sobrar pra nós? É uma situação muito mais complexa! (E10-05/12/2019) É um retrocesso, fica cada um por si, quem pode faz, quem não pode é culpado por não fazer. (EOL1-06/07/2020) E a gente tenta ao máximo, mas tem hora que você para assim e fala: Meu Deus, a realidade do dia a dia aqui [...] o que é que eu vou fazer? O dia que a A falou pra mim: vai trocar as estagiárias [...] eu falei: Senhor o que que eu faço? Porque tem aluno (COM DEFICIÊNCIA), ele quer fazer a lição, ele olha pra você, pra lousa lá, aponta e faz assim que quer fazer a lição, ele quer fazer...	
(E3-26/09/2019) Igual ao Ry quando chegou aqui. Quebrava, puxava cortina... Ele não aprende? Aprende sim!	Indicador 9: Iniciativas da escola e dos docentes

(E6-31/10/2019) [...] a gente conseguiu reverter essa situação de alguma forma. E todas participaram. Eu tive que me ausentar para ir a um congresso, e as meninas foram se revezando com minha turma. (E6-31/10/2019) [...] e eu precisei trazer toda a sala pra essa situação pra me ajudar. É o adequado? Não sei, acho que não... (E9-28/11/2019) Daí eu falei: o que que a gente vai fazer para ele participar, pelo amor de Deus! Vamos pedir para o irmão dele vir. É que o irmão dele é quem mais ajuda, ele foi aluno daqui no ano passado. (EOL1-06/07/2020) A gente vai incluindo aos poucos, por isso acho importante hoje eles estarem em sala de aula. É difícil? É! Tem hora que eu acho que faço muito pouco por eles, não dá tempo! E as meninas que ficam com a gente, não é que elas não tenham força de vontade, a gente tem que ensinar pra elas para que elas possam dar suporte pra gente.	
(E4-03/10/2019) [...] o que eu queria propor antes de vocês irem, antes da aula que vem, e teremos duas semanas até lá, queria que vocês construíssem um caso de ensino. Em dupla. Vocês vão pensar em um caso de um aluno e vão escrever sobre todo o caso, quem é esse aluno, como ele se desenvolve na escola... pode ser real ou fictício. E vocês têm que trazer um problema que esse caso tenha, pois é em cima disso que a gente vai trabalhar. Também vou passar agora umas frases que vocês falaram no nosso primeiro encontro, para que o grupo possa refletir sobre. Queria que desconstruíssem essas frases, pensassem em por que a pessoa falou isso, e como poderia ser diferente, pensar em alternativas...	Indicador10:Estratégias/ Perspectivas da Pesquisa-Trans-Formação

(E6-31/10/2019) Mas sabe o que acho legal, também? Acho que esse é o momento de falar. Estava fazendo falta. Por mais que a gente se reunisse a gente não tinha essa oportunidade. Pelo menos é o que eu acho. Estou me sentindo mais leve depois desses encontros. (E6-31/10/2019) -A gente tem que descarregar! E naquele primeiro encontro que você veio, você que acabou ouvindo!! -Você entendeu agora o porquê daquele dia? -Foi muito legal aquele primeiro encontro!! -Isso é uma terapia! No início a gente desabafou, mas agora a gente já consegue conversar! -É! Já dá pra Luciana falar também....(Rs) -É muita luta! (E8-14/11/2019) -E no ano que vem? Como vai ser? A gente continua? -Isso que eu queria conversar com vocês! Vocês querem fazer essa programação, como será o ano que vem? -Sabe o que acho que a gente deveria fazer? Propor para as meninas da gestão pegar um dia do nosso PEA (Projeto especial de ação) e fazer com todos. Mas pode ser na JEIF também... (INTRO-23/06/2020) [...] agora, como é que vai retornar, o que eu vou fazer, eu vou partir de que princípio? [...] esses debates vão ser muito bons porque quando voltar, precisamos estar firmes e com a mente firme também, começar tudo de novo... (EOL1-06/07/2020) -Porque eu gostei, mas eu estou lendo aos	

poucos né, porque a gente tem que ler com calma pra poder entender... -Ah, ótimo, mas foi isso que eu falei mesmo pra vocês, que o livro é muito bom, então vocês vão lendo... -É eu vou ler, aí conforme eu for lendo, e nas reuniões eu for vendo alguma coisa, eu aproveito pra falar. (EOL3-03/08/2020) Isso ajuda a organizar nossas ideias... tem bastante coisa que a gente sabe, a gente conhece, mas talvez, não consiga, eu tenho muita dificuldade nisso... [...] às vezes, eu não consigo externalizar, falar, eu tenho muita dificuldade [...] -Informação, né? Se você fala que o pai tá se intrometendo... Espera aí! Pode ser (*que a criança tenha*) uma baixa visão, pode ser... Vamos conversar!	
(E2-19/09/2019) E eu, em conversas com médicos, psicólogos, eles me dizem que as síndromes são muito diferentes, nem eles mesmos podem dizer que a síndrome vai ocasionar isso ou aquilo, que nível a criança está... isso demora muitos anos de trabalho da medicina, consultas, então, quem sou pra dizer [...] (E3-26/09/2019) -Penso que uma criança com deficiência não tem o cognitivo, o físico, por exemplo de acordo com sua idade. Ela não corresponde ao que todas as outras crianças teriam na mesma idade, ela tem uma deficiência. -Entendo como uma limitação, como você acabou de dizer.... um em cada sete, né? Temos os laudados e os não laudados... -Mas às vezes são barreiras que estão na sociedade e que não conseguem dar conta daquela limitação que aquela pessoa tem e por	Indicador 11: Sobre naturalizações e significações acerca da deficiência

conta disso é dita com deficiência também. -Tá fora de um padrão normal (E3-26/09/2019) -A própria nomenclatura. Que começou na minha época, lá atrás de uma forma, depois mudou e as pessoas me falavam “agora não pode mais falar assim!” Aí muda de novo, e a gente tem que se adaptar... -É! E por que será isso? -Agora é pessoa com deficiência? É novo, né? Porque antes não podia falar na deficiência! (E3-26/09/2019) [...] e chegou um caso de uma mãe que falou que não é pra filha chegar perto da menina. E assim, ela está ficando excluída, ela cheira mal....As crianças falam que não vão sentar perto dela porque a mãe não deixa, a mãe não quer... E aí é complicado, como que você vai trazer uma referência pra essa mãe, que não se envolve... e para os coleguinhas fica até cômodo não se envolverem, não ficar perto da coleguinha que é fedida, que bate... (E4-03/10/2019) [...] a gente só acaba sabendo quando a gente passa por isso. Onde eu trabalhava antes tinha um professor surdo. Ele fazia de tudo, tinha família...na hora que você deu aquele exemplo, comecei a viajar aqui, lembrando dele. Tinha filhos, casa, carro...tudo, vida normal. Dava o curso de Libras...então ele era uma inspiração. (EOL1-06/07/2020) Naturalizar, seria achar tudo comum; seria achar, que se abrir a escola, está tudo ok, é tudo natural, é isso? (EOL1-06/07) [...] a gente não pode deixar naturalizar, que um aluno com deficiência não vai aprender, que quando a gente voltar, a gente não vai	

conseguir se adaptar, a gente não pode naturalizar... (EOL1-06/07) [...] eu acho que isso é um trunfo que a gente tem lá na escola muito importante, de não deixar naturalizar essa falta de oportunidade das crianças, dentro da nossa naturalidade, a gente consegue driblar muita coisa, porque a gente problematiza junto, né?	
(EOL2-20/07/2020) -O nosso magrelinho: tem que compartilhar aquele vídeo também que vocês o levaram para brincar no pula-pula. - Quando eu soube que ele estava na minha lista, cheguei toda empolgada para a minha irmã: "já pensei lá no fundo da sala de aula eu vou mandar colocar um tatame, vamos fazer igual lá na creche, colocar um apoio pra ele..." Fiquei toda empolgada. Mas ela me disse: "Não, você não pode pôr a mão nele. Você não pode pôr a mão." E [...] eu mandei entrar em contato com a família, para poder entrar com ele no brinquedo, porque ele vai participar, ele é aluno da escola e vai participar! Aí, a professora da sala de recurso conseguiu e o irmão veio, olhou para mim e eu disse "graças a Deus que você veio"! (EOL2-20/07/2020) [...] Aí cheguei na estagiária e falei assim: "liga pra mãe e pede pra ela trazer outro sapato, ou se não viu em casa, vamos descobrir o que aconteceu". Aí a mãe trouxe outro sapato pra ele, que conseguiu participar da aula e tudo...e a mãe disse que não tinha visto que a unha dele estava inflamada, ou seja, se nós não estivéssemos visto que a unha dele estava inflamada, ele ficaria com o pé doendo naquele tênis. [...] então assim, a gente vai descobrindo o tempo deles... (EOL3-03/08/2020) [...] ela estava no segundo aninho na época comigo e	Indicador 12: Casos concretos

para mim foi uma vitória, eu nunca esqueço, ela aprendeu a primeira letra do nome, e todo lugar ela escrevia a letra na cor vermelha, o ano todo eu consegui ensinar isso para ela, porque ela não ficava sentada, ela fugia, ela não era agressiva, mas ela fugia, ela queria ver o que que estava acontecendo nas outras salas e a gente tinha todo um conjunto de trabalho coletivo lá: “gente, se alguém ver a Mily, pega ela pelo braço!” E uma vez nessas ocasiões que chegou o pessoal da entrega do alimento, a Mily correu pro estacionamento e o estacionamento dava direto para rua! A sorte, olha só como que é... regra às vezes é bom ser quebrada, né? O secretário da escola tinha dado uma fugidinha para fumar!! (EOL7-14/09/2020) Acho que a aceitação da família é importante. Quando não tem, a criança cresce com muitas defasagens... Tive uma aluna o ano passado – o irmão dela tem uma deficiência – que os pais não aceitavam. Eles são bem religiosos e acho que acreditavam numa cura. É um entrave enorme! E ela era um pouco mais velha que o irmão – ela na terceira e ele na primeira série – e a família colocava um peso nela pra cuidar do irmão. E ela, a gente estava observando que já estava adquirindo os comportamentos do irmão! (EOL6-31/08/2020) -Então, está sendo bem complicado de trabalhar com ele, eu peguei o Whats da mãe dele, conversei um pouquinho com ela, mas a conversa com ela também é difícil, porque ela tem esquizofrenia... está complicado para eu elaborar algo... ele não obedece a mãe... não tem obediência de nada... -Nossa, gente, esse menino “meu Deus do céu...” Ele tem deficiência intelectual também... - Eu nem imaginava... Já saiu o laudo?	

-Sim. Ele tem o distúrbio de processamento auditivo e tem deficiência intelectual... -[...] era uma questão que ele não me compreendia. E eu também não o compreendia. Mesmo porque, até então, eu não sabia. Para mim ele era só indisciplinado mesmo.	
(E8-14/11/2019) Eu acho que é possível, mas a gente ainda precisa conversar melhor com os outros professores. Olha só, eu até fico sem graça de falar isso, mas quando chega quinta-feira, dia que as meninas vêm pra escola, o pessoal some! É, mas assim, tem uma galera que se comprometeu, começou e depois parou... Acho que se for ter algum tipo de trabalho colaborativo não é com todo mundo... (E8-14/11/2019) -[...] mas acho que esse exemplo foi um trabalho colaborativo. Porque, quando recebi o aluno eu não conhecia o aluno... -Nem o aluno e nem o problema dele! -É! Foram vários professores pensando juntos [...]. (E9-28/11/2019) A mãe dela tem problema de saúde, tem coleguinha dela que não aprendeu ainda a lidar com certas coisas. A gente vai ter que ter um pouquinho de paciência, qualquer coisa, fala comigo, e a sala acolheu ela. Trouxe ela, chama ela para brincar, brinca, conversa [...] (E9-28/11/2019) [...] Mas tem que ter o olhar diferenciado, faz parte da nossa profissão. E é aí, que a gente se esbarra... E é aí, que eu, acho que a gente sofre também. Porque aí, a gente quer mudar o mundo, e a gente não vai conseguir. É isso que eu sinto, entendeu? É exatamente isso que eu sinto. Então, às vezes eu fico refletindo sobre uma fala do professor... Porque, o professor tem medo. Então, é um professor que faz	Indicador 13: Possibilidades de trabalho colaborativo na escola

um comentário, é outro que faz outro comentário. E eu acabo levando isso para a minha casa. Mas por quê? Mas por que que eu tenho que olhar e o outro não olha da mesma forma? -Eu acho que falta isso mesmo, o grupo... O grupo. Eles também têm esse olhar, mas eles estão tão sufocados, que eles ficam desanimados. (EOL1-06/07/2020) -E a A (PROFA. DA SALA DE RECURSOS) está sempre tomando à frente [...]. -É muito importante o trabalho da A... -Até a preparação dos alunos especiais nas salas foi pensado, lembram? -Foi. -Quem podia ficar com quem, quem ia ficar com o aluno, [...] foi tudo pensado.	
(EOL2-20/07/2020) [...] sobre a inclusão educacional, normalmente ela começa com essa pessoa que tem essa força de vontade... que nunca partiu dos governantes, nunca partiu da sociedade, tem que partir de dentro, tem que partir do micro... (EOL2-20/07/2020) [...] Tem a maturação, [...] mas é a gente como mediador, a gente que cria esse *click* de despertar dele, quando alfabetiza...eu alfabetizo tem bastante tempo...a gente falava lá na escola particular assim, “nossa, gente, vai chegar uma hora que ele vai dar um ‘bum’, do nada...”: A gente sabe que não é do nada! (EOL8-21/09/2020) [...] e a gente já desenvolveu tanto com essas conversas! Porque a gente tinha muitas angústias, mas a gente foi conversando sobre caminhos... claro que a gente ainda tem muito o que aprender. Mas tem sido pra gente momentos ótimos, tanto que a gente quis continuar, mesmo com esse	Indicador 14: Perspectivas do processo de transformação

trabalho remoto, a gente quis dar continuidade. Porque essas conversas com a Lu, pra gente foram momentos muito importantes. Talvez falte isso em outras escolas. [...] (EOL8-21/09/2020) Foi ótimo, maravilhoso! Sempre que a gente fala sobre inclusão é uma emoção. Mas acho que é por isso que foi falado, é a nossa vontade de fazer, e como a gente está nessa pandemia, a gente não pode fazer muito, aí entra o emocional de novo.... Eu acho que o nosso trabalho, ele é muito além da escola. (EOL9-28/09/2020) [...] a gente vai abrindo a nossa mente, vai reavaliando algumas concepções que você tinha. E às vezes na sua prática, no dia a dia ali, você não enxerga, e a partir de uma pesquisa, de um diálogo entre nós, acaba abrindo a mente pra novas concepções e novas práticas; então, assim, é tudo muito válido. Não tem como você participar de uma formação assim e não rever os seus conceitos em sala de aula. É sempre bom, então é legal ser contínuo, pra gente sempre estar aperfeiçoando, melhorando, né?	
(INTRO-23/06/2020) [...] a gente consegue ficar em casa e quem não consegue...? pessoal sem salário, está difícil para um monte de gente... Mas eu, não sei vocês que estão mexendo na plataforma, eu estou com quatro alunos apenas; o Mel disse que recebeu a apostila, tentamos entrar em contato com ele, sumiu... está bem difícil essa situação pra gente, estar fora da escola... bem difícil... ficamos de mãos amarradas... o que poderemos fazer? Ir na casa dele? (INTRO-23/06/2020) Eu tive aluno que não recebeu o caderno, Trilhas, que é o material, e até meu filho não recebeu...então a gente baixou a	Indicador 15: Conjuntura na pandemia

apostila no Drive. Mas como irei cobrar? Estou pedindo para fazer no caderno quem não recebeu. (EOL2-20/07/2020) O jeito que estão sendo colocadas essas aulas propostas... já é excludente, já estão excluindo as crianças... Eles falam “é muito aluno, 10 alunos, estarem participando...”. Mas e os outros 20, né? (EOL3-03/08/2020) Eu não sei direito, eu não me informei direito ainda, mas a gente, [...] está acompanhando essas *lives* com o secretário aí é só as reportagens na TV, né, porque para nós quase nada é passado. Mas, eu não me informei direito, mas parece que estão formulando um documento aí, um termo de responsabilidade para as famílias... [...] Então assim, de qualquer forma, eles vão jogar a culpa em cima das famílias! (EOL1-06/07/2020) Tem mais uma coisa também, as crianças da inclusão estavam entrando numa rotina, na hora que a gente estava começando a colocar eles na rotina, a fazer eles entenderem todo o funcionamento, veio a pandemia! Quando voltar de novo, vai voltar do início e com novas regras!	
(EOL3-03/08/2020) Como a gente está enganada... a prefeitura de São Paulo é tão rica né, em relação ao trabalho que a gente faz, mas nós estamos largados nessa pandemia, largados assim...Falam pra gente: “se virem e busquem o aluno do jeito que vocês conseguirem!” Nós estamos largados [...]. (INTRO-23/06/2020) Na verdade, é um problema que nós já conhecíamos, mas o governo não... governo achava tudo lindo e maravilhoso... mas nós já conhecíamos... Eles vão ter que	Indicador 16: Acirramento dos condicionamentos na pandemia

rebolar pra se virar, porque não é uma questão mais só do professor, só jogar tudo na escola, agora é o momento de ver o que foi feito de errado, e tentar consertar... porque não tem mais o que fazer, está uma loucura, mas a pandemia veio até pra ajudar... estão olhando muito mais pela saúde, pela educação, eu tenho visto, eu tenho que tirar os pontos positivos disso, porque não pode piorar... não tem como piorar... se piorar estamos fritos... (EOL1-06/07/2020) Não tem sabão no banheiro, então assim, são todas essas coisas estruturais [...]. A gente vai ter que fazer, além do trabalho pedagógico, todo esse trabalho também, ensinar, se comunicar com eles e colocar essa consciência... (EOL1-06/07/2020) Algumas crianças, só tem um celular... Um celular para várias crianças. Então, é uma coisa que, se você for parar para pensar na realidade deles... (EOL1-06/07/2020) E infelizmente, essa política de educação que está sendo imposta por causa da pandemia, a gente precisa, enquanto professor, não dar força para essa política. A gente precisa cobrar do sindicato que ainda temos. Eu fico duplamente angustiada porque, eu como módulo, eu falo: Meu Deus! O que que eu, vou fazer? Eu vou atrás desse aluno? Como que eu vou atrás? Eu vou na casa dele? Ele não vai ter internet. O que eu faço? Daí eu trago ele para a minha casa? Ninguém vai fazer isso, também não é inclusão. Mas a gente tem que tomar muito cuidado com o que fala. “Ah! Eu estou fazendo a minha parte” (*ironia*)	
(EOL1-06/07/2020) Mas posso falar? Que visão é essa, de que quando um negro termina a faculdade, todo mundo fala, olha que lindo! Falo da	Indicador 17: Relação da deficiência com outras categorias de opressão

questão racial porque é mais falada. Como é esforçado! Por que todos da favela não fazem isso? Não é só isso! O rico tem aquela visão errada! Não tem como, não tem estímulo, não teve oportunidades! As pessoas querem fazer essa comparação, e não tem como!! Por que ninguém tem essa visão do todo? Não é passado isso nas escolas? É um em um milhão, não é pra todos! (EOL1-06/07/2020) Recai tudo sobre o pobre, o deficiente... Lembrei daquela passagem bíblica, que Jesus vê um cego e perguntam pra ele, Jesus, por que ele é cego? Ah, porque ele está pagando o pecado dos pais.... Aí a gente cai lá atrás, naquela história antiga... E a gente lava as mãos! (EOL1-06/07/2020) A gente já deu um passo importante. Eu sou de uma época em que as pessoas tinham vergonha dessas diferenças. Todos excluídos e todos escondidos! (EOL2-20/07/2020) -Esquece de conhecer a pessoa... eu acho que dei uma viajada, mas posso falar porque as vezes na minha viagem eu me organizo... Vamos falar do assunto que a gente estava conversando muito uns dias atrás aí, né? Porque ainda está se discutindo muito sobre a questão racial... E lá na época da escravidão, o negro não era visto como pessoa, né? Ele era visto como um cara que só servia para trabalhar e foi se construindo um conhecimento maior sobre a cultura africana e isso está mudando... - [...] só que aí, o interesse econômico e o interesse de tudo o mais foi muito maior e a humanidade criou a teoria para poder dizer que eles são inferiores, criou teorias para dizer que eles não são inteligentes, que não têm habilidades para tal coisa e outra, enfim... que a gente deveria ter aquele	

embranquecimento, [...] então assim foi criado o racismo científico. -Assim como os indígenas hoje, né? (EOL3-03/08/2020) Pra uma mãe, geralmente o peso cai sobre a mãe mesmo né, Lu? [...] grande parte e eu não sei dos dados, mas os dados eles estão aí para mostrar que boa parte das mães de crianças deficientes são mães solo, né? (EOL5-17/08/2020) [...] são abandonadas de um relacionamento, ficam com esse filho sozinha, não conseguem trabalhar, é difícil se manter, então a vida dela como mulher, sexualidade, a vida dela fica de lado pra cuidar de uma criança deficiente. E muitas dificuldades poderiam ser superadas se a gente tivesse essa compreensão melhor e apoiar mesmo. No caso de uma mãe dessa, do que ela precisaria?... de alguém que iria auxiliar para manter o filho na escola durante o dia talvez, cada caso é um caso, mas mantendo em uma escola no contra turno de outra escola, tendo um transporte para levá-lo, buscá-lo, para que ela possa trabalhar, então a luta feminista ela acaba sendo uma luta antirracista também... (EOL5-17/08/2020) A gente cresce ouvindo a família falar, a gente aprende assim, que é preto mas é legal, a gente ouve essas coisas, e por que não dizer que a gente está desconstruindo...É a mesma coisa, assim, há pouco tempo atrás eu falava: “mas que mãe vagabunda, nem aparece na escola”, mas não parava pra pensar que a mulher tá toda com peso da casa sobre ela [...].	

APÊNDICE C: Carta explicativa às participantes da pesquisa

Sobre a participação na técnica da escrita compartilhada (Técnica de produção de informações da pesquisa descrita no Capítulo: Narrativa do Processo Vivido). Foi

enviado o capítulo com alguns trechos marcados em azul para que dessem maior atenção àquelas temáticas e fizessem complementos, de acordo com a explicação que consta na carta abaixo.

A proposta que foi feita ao grupo:

"*Este capítulo possui em torno de 40 páginas. A ideia é que vocês o leiam por inteiro, se desejarem, mas deem atenção maior às partes que estão na cor azul pois estes são trechos selecionados como mais importantes para nossas discussões. Em relação a estes trechos, gostaria que vocês: fizessem comentários; incluíssem textos que tenham lembrado; complementem; tragam exemplos; dúvidas; questionem o formato e o conteúdo; tragam críticas; e tudo o mais que acharem importante para contribuir com o texto!*

A efetiva participação de vocês na construção deste texto-chave comprova mais uma vez essa nossa experiência de quebra das dicotomias e verticalidades, afastamentos sempre tão presentes em pesquisas no geral. *Felizmente não na nossa!!!*

Fiquem à vontade para me fazerem perguntas ao longo de suas leituras!!!

Boa leitura e bom trabalho!!"