



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PROPOSIÇÕES PARA PRÁTICAS REVOLUCIONÁRIAS NA PESQUISA COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Viviane Nunes Sarmiento
Rosiane de Oliveira Amorim
Maria Quitéria da Silva
Alessandra Bonorandi Dounis

RESUMO

Propomos discutir neste painel proposições teórico-metodológicas de um grupo de pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão sobre a Pesquisa Colaborativa Revolucionária e de seu emprego para apreender a realidade de diferentes problemáticas relacionadas à inclusão do público alvo da Educação Especial em diferentes contextos educativos e a formação de professores envolvidos neste processo. Nossos estudos se baseiam no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Sócio Histórica, sobretudo na produção de Lev S. Vigotski. No primeiro artigo apresentamos algumas proposições teórico-metodológicas para a pesquisa colaborativa revolucionária em Educação Especial, considerando as experiências do nosso grupo de pesquisa. Além disso, refletimos sobre as contribuições das discussões interseccionais e como estas são cruciais para pensar a pesquisa revolucionária socialmente comprometida em Educação e, particularmente em Educação Especial. No segundo artigo, buscamos evidenciar o processo de uma pesquisa colaborativa na perspectiva revolucionária com base no desenvolvimento de agência de universitários com deficiência na Educação Superior. E, por fim, no terceiro artigo buscamos analisar a Dimensão Subjetiva na qual se constituem as significações acerca da pessoa com deficiência pelos participantes de uma rede de apoio à inclusão escolar. Consideramos que tais articulações demonstram as possibilidades de uma pesquisa com os participantes e criando micro-revoluções.

Palavras-chave: Inclusão; Pesquisa Colaborativa Revolucionária; Educação Especial.

PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: por uma prática revolucionária na Pesquisa Colaborativa em Educação Especial

Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Universidade Federal de Alagoas

Viviane Nunes Sarmiento
Universidade Federal do Agreste Pernambucano

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar algumas proposições teórico-metodológicas para a pesquisa colaborativa revolucionária em Educação Especial, considerando as experiências do nosso grupo de pesquisa. Além disso, iremos refletir sobre as contribuições das discussões interseccionais em nossas pesquisas e como estas são cruciais para pensar a pesquisa revolucionária socialmente comprometida em Educação e, particularmente em Educação Especial. Para isto, o artigo foi organizado em três partes: na primeira, são apresentadas considerações gerais sobre o método a partir das proposições do Materialismo Histórico Dialético e Psicologia Sócio Histórica, principalmente da obra de Vigotski; na segunda são expostas as premissas da pesquisa colaborativa revolucionárias e das suas possibilidades para a pesquisa em Educação Especial e as problemáticas afetadas; e, na terceira e de forma inconclusiva são trazidas reflexões sobre a urgência de trazer as discussões sobre a interseccionalidade para as pesquisas em Educação Especial, de modo a ampliar a compreensão da realidade a ser apreendida.

Palavras-chave: Pesquisa Colaborativa Revolucionária; Educação Especial; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão do público-alvo da Educação Especial tem exigido uma série de transformações nos contextos educativos, demandando um repensar sobre a formação docente e dos outros profissionais envolvidos, as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e interprofissionais, as práticas de pesquisas, entre outros.

Com isto, nosso grupo de pesquisa e extensão tem se debruçado em desenvolver pesquisas e ações formativas que coloquem os protagonistas deste processo como sujeitos, como ainda construímos colaborativamente propostas de formação, principalmente continuada e práticas educativas inclusivas e inovadoras.

Para esse repensar e propor outras trilhas metodológicas para pesquisa em Educação Especial temos nos apoiado no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Sócio

histórica, principalmente nas contribuições de Vigotski sobre o método e a educação da pessoa com deficiência.

Desta forma, propomos como objetivo para este artigo apresentar algumas proposições teórico-metodológicas para a pesquisa colaborativa revolucionária em Educação Especial, considerando as experiências do nosso grupo de pesquisa. Além disso, iremos refletir sobre as contribuições das discussões interseccionais em nossas pesquisas e como estas são cruciais para pensar a pesquisa revolucionária socialmente comprometida em Educação e, particularmente em Educação Especial.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO EM VIGOTSKI

A procura de um método de pesquisa torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento de Vigotski (1991) para a compreensão das formas caracteristicamente humanas da atividade psicológica. Do seu ponto de vista, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. Nosso empenho, nas diversas pesquisas desenvolvidas por nosso grupo de pesquisa no campo dos estudos da deficiência, foi, a partir da ótica do Materialismo Histórico e Dialético de Marx, utilizado por Vigotski, propor procedimentos e arranjos metodológicos que permitam apreender a realidade da inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional e dos profissionais e familiares envolvidos, principalmente de uma perspectiva colaborativa, crítica, transformadora e revolucionária.

Diante do exposto, distanciamo-nos das relações de causa-efeito que acabam ficando na aparência dos fenômenos, que fazem “jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos” (Netto, 2011, p. 20). Isso porque, conforme argumenta Netto (2011), devemos apreender o movimento do real, nos afastando da pretensa neutralidade da pesquisa experimental e positivista, visto que os sujeitos envolvidos são essencialmente ativos, sociais e históricos e os conhecimentos mobilizados e construídos devem se dar a partir do movimento e da compreensão objetiva e histórica.

Nesta perspectiva, o pesquisador é ativo no processo de construção do conhecimento e está completamente implicado no objeto. “A teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto” (Netto, 2011, p. 25). Neste caso, portanto, o objetivo do pesquisador deve ser o de apreender esse movimento para explicá-lo, caminhando da aparência para a essência dos fenômenos sociais. Netto (2011) argumenta que se trata do:

[...] movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Assim, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por

Compreendemos que o materialismo histórico e dialético tem os elementos necessários para explicar os processos envolvidos na constituição desse humano, bem como dos fenômenos sociais a ele concernentes. Por sua vez, as técnicas e os instrumentos para a produção de dados devem trazer elementos que permitam ao pesquisador compreender e explicar o humano nessa perspectiva.

Defendemos ainda que para compreender as relações na perspectiva materialista histórico dialética, no nosso caso particular, na escola, requer uma relação colaborativa profunda e consistente entre os participantes. Nesse sentido, a pesquisa, o/a pesquisador/a e os/as participantes ingressam em uma relação dialética indissociável da teoria marxiana.

Diante deste pressuposto, nos afastamos radicalmente da compreensão positivista de que “o mais simples explica o complexo”. De outro modo, são as formas complexas que nos permitem explicar e compreender o mais simples. Isto posto, nossas pesquisas têm se orientado pelos princípios propostos por Vigotski (1934/2008) para o estudo das funções psicológicas superiores, os quais, são fundamentais nos métodos de pesquisas dialéticos e formam a base para a escolha dos instrumentos para produção de dados de nossas pesquisas. São eles:

- a) analisar processos e não objetos;
- b) explicar no lugar de descrever; e
- c) compreender o problema do comportamento fossilizado para avançar à essência.

Vigotski (2008), apoiado em Marx, nos explica ainda que se todos os objetos fossem fenotípica e genotipicamente equivalentes, tudo o que vimos seria sujeito de um conhecimento científico, pois a experiência do dia-a-dia seria suficiente para substituir a análise científica. “Na realidade, a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência” (Vigotski, 2008, p. 66)

Isto posto, o instrumento para a produção de dados é utilizado para nos permitir compreender os processos envolvendo fenômenos psicológicos e sociais, ou seja, ir ao encontro da explicação e da essência dos fenômenos. Nesse sentido, a análise da produção de informações deve permitir explicar processos ocultos pelos comportamentos fossilizados, porque o comportamento é historicamente constituído.



Em resumo, Vigotski (2008) explica que precisamos nos concentrar não no produto, mas no próprio processo e, para isto, o pesquisador deve alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado do fenômeno. Isto porque, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (Vigotski, 2008, p. 68).

A dialética, na tradição marxiana, abre para a pesquisa novas possibilidades. Entretanto, não podemos supor que, durante uma pesquisa e empregando as orientações do método, a consciência crítica surge a partir das rotas traçadas, mas devemos considerar que esta poderá ser consequência da própria relação. Netto (2011) defende que a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso).

Considerando este arcabouço, em nosso processo de compreensão e denúncia da realidade objetiva que determinam a deficiência e, muitas vezes, orientam a Educação Especial e mesmo a Educação Inclusiva, a seguir apresentaremos considerações sobre a construção de pesquisas colaborativas revolucionárias.

POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA REVOLUCIONÁRIA NA PESQUISA COLABORATIVA

Nos ancoramos na pesquisa colaborativa, sugerida por Ibiapina (2008; 2016), que é compreendida como a atividade de produção de conhecimentos, **em conjunto de pessoas** que colaboram entre si, as quais criam objetivos e resolvem problemáticas. Ibiapina (2008) explica que: Os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Na pesquisa em Educação, motivar a colaboração envolve também a reflexão conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes e valores, trajetórias, como também momentos inter e intra subjetivos em que os sujeitos interpretam o material obtido do mundo externo e transformam internamente (Ibiapina, 2008, p.55).

Nesses termos, a colaboração implica em um processo de (re) organização compartilhada de práticas/discussões, que são mediadas pela linguagem. Magalhães e Fidalgo (2010; Tradução Nossa) explicam que a colaboração se organiza de modo que os participantes tenham possibilidade de conversar, questionar os sentidos um do outro, pedir esclarecimentos, relatar casos, explicar suas ideias e/ou relacionar teoria e prática.

Na pesquisa colaborativa se evidencia a compreensão das necessidades dos participantes, os motivos em agir, a construção coletiva do objeto da atividade em investigação, das razões das escolhas feitas, das regras que organizam os contextos específicos em foco, dos papéis dos participantes na divisão do trabalho (Sarmiento, 2018). Também desnuda as questões que tradicionalmente moldam os comportamentos e os objetivos nas escolhas das práticas que, em muitos casos, não são questionadas ou aprofundadas – apenas declaradas e/ou superficialmente apontadas, a partir de uma perspectiva histórica e social. “Em outras palavras, a pesquisa crítica de colaboração é uma pesquisa produzida com pessoas” (Magalhães, 2009, p.64), que trabalham em conjunto em um problema que as afeta.

Para avançar nesta discussão e considerando as problemáticas de nossas pesquisas - os processos de inclusão do público alvo da Educação Especial -, tem-se mostrado urgente nos apropriar do que Newman e Holzman (2002) discorrem como intenção de Vigotski para a pesquisa: desenvolver uma prática revolucionária ao identificar a atividade prática-crítica como uma possibilidade de mudar toda uma visão de mundo. Assim, Marx e Vigotski, consideram que os atos revolucionários estão contidos na atividade prático-crítica da vida diária. Em consonância, Marx e Vigotski – e nesta afirmação temos como apoio, mais uma vez, de Newman e Holzman (2002) -- que entendem o método como algo a ser praticado – não aplicado.

Destacamos ainda que nesta ação revolucionária do ato de pesquisar temos orientado as escolhas metodológicas para aqueles instrumentos e técnicas de produção de dados que possibilitam a criação de Zona de Desenvolvimento Iminente¹ entre os participantes, como as sessões reflexivas, as entrevistas coletivas, os grupos de estudos, a autoconfrontação, a discussão de casos², entre outros.. Para explicar tais escolhas, tomamos as palavras de Magalhães (2009) quando evidencia a importância da compreensão da ZDI como possibilidade de elaboração e criação de novas significações e/ou na transformação de práticas que surgem no coletivo, no caso aquele suscitado no processo de pesquisa.

Posto isto, o conceito de ZDI é por nós entendido como o espaço da construção colaborativa, uma zona em que todos os participantes colaboram na discussão da relação teoria

¹ Prestes (2010) faz extensa revisão para o termo e se contrapõe a traduções como Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de Desenvolvimento Próximo e/ou Zona de Desenvolvimento Imediato. A autora retoma a produção de Vigotski em língua russa, especificamente o termo *zona blijaichego ravitia* e o traduz como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). De forma mais específica, *blijaichego* é um adjetivo superlativo superlativo sintético absoluto, que significa o mais próximo, proximíssimo (PRESTES, 2010). Portanto, ainda segundo a autora, se refere às “possibilidades de desenvolvimento”, as quais poderão ou não se desenvolver a depender da colaboração de outras pessoas (mais experientes) em determinados períodos da vida.

² O emprego destes instrumentos pode ser melhor verificado nos trabalhos de Santos (2016), Sarmiento (2018), Dounis (2019), Silva (2022), Amorim (2023), entre outros.

e prática, das apresentações dos formadores, da criação e do questionamento das unidades produzidas, do questionamento e do levantamento de dúvidas de sentidos, esclarecimento sobre sentidos e na criação de novos significados (Magalhães, 2009, p.67).

Sob esta orientação, rompemos com a ideia que a ZDI se configura apenas como uma zona, em que um indivíduo mais experiente contribui para que o menos experiente alcance um determinado resultado. Aqui, entendemos e desenvolvemos os nossos estudos – na proposição que a ZDI é uma unidade construída coletivamente, mediada – objetiva e subjetivamente – por meio da colaboração crítica (a todo o instante, incluindo as relações profissionais e não apenas na infância). Assim, a ZDI nada mais é do que a unidade psicológica e histórica, ou seja, uma expressão da síntese indivíduo - em – sociedade. “Ocupando, nesses termos, o lugar da atividade revolucionária” (Newman, Holzman, 2002, p.82).

Sobre isso, não podemos deixar de tomar em mais um momento as palavras de Newman e Holzman (2002, p.58), que explicam que a ZDI é criada juntando-se (organizando) elementos que nos ajudam a:

Ver atividades e reações, que são nítidas e transparentes. Somos ajudados a ver a vida (incluindo a língua e outros elementos reificados e fetichizados da sociedade mercantilizada) como história, isto é, somos ajudados a ver a história porque (e enquanto) a fazemos, precisamente como o faz o ferramenteiro (em oposição ao usuário de ferramenta). Nestas recém desenvolvidas “zonas liberadas”, o significado é mostrado e visto de modo mais evidente como atividade criativa produtiva, e a criação de significado é mostrada e vista de modo mais evidente como atividade criativa/produtiva [...].

É na história – e somente na história -- e com a colaboração do outro que a aprendizagem conduz o desenvolvimento (Newman; Holzman, 2002, p.107). Assim, em nossas pesquisas com caráter colaborativo, buscamos tornar/criar a ZDI como um coletivo de pessoas que aprendem e se desenvolvem por meio da utilização consciente da ZDI. Nestes coletivos, estão presentes pessoas com deficiência, pesquisadores/as, professores/as, coordenadores/as, pais, profissionais de apoio, entre outros.

Ao compreender esse panorama, podemos avançar na proposição de práticas de pesquisas colaborativas revolucionárias no campo da Educação Especial e Inclusiva utilizando o trabalho de Smyth (1992), que apoiado na obra de Paulo Freire (1974), propõe o enfrentamento do discurso do individualismo imutável para um trabalho colaborativo que conteste a realidade. Para isso, o autor sugere que um bom começo é dizer ao professor que *descreva a sua realidade*, a partir da seguinte pergunta: *o que eu faço?*

Para Smyth (1992), quando o professor descreve a sua prática, tal qual um diário de campo, questionando sobre as suas próprias ações, evidenciando as situações-limites, ele/a começa a romper com os silêncios estruturados e o supramencionado imperialismo intelectual.

Sarmento (2022) reflete que, corriqueiramente, os encontros formativos da Educação Especial se consubstanciam em afirmações sobre o que eles não conseguem fazer, os impedimentos subjetivos e estruturais (físicos), a falta de diálogo e sobre o quanto sempre estão no limite pelas condições materiais impostas ao trabalho docente na realidade brasileira atual.

Essa situação é sempre vista, a partir de uma ótica que institui o professor como individualmente responsável, ou como o ator da inclusão que se recusa a entrar em palco e fazer o seu papel, como ainda tem sua função romantizada. Quando descrevemos, pensamos particularmente sobre o que temos feito, nos conscientizando daquilo que determina nossas ações. Descrever é um modo de evidenciar (para si e porque não para outrem) as suas práticas e compreender que existem barreiras instituídas pelo meio, as quais, estamos atentos (Sarmento, 2022).

A partir disso, Smyth (1992) propõe que se informe. *Informar é questionar O que significa?* O autor expande a possibilidade, muitas vezes, não considerada pelo professor de criar as suas próprias teorias operacionais – na medida em que carrega a ampla sabedoria experiencial. Nesta inversão de via que estamos propondo são nas condições políticas que devem ser postas problematizações em evidência e não no trabalho do docente propriamente dito. É preciso pensar quais são as organizações sociais e estruturais para esse/a trabalhador/a das contradições (em sua maioria, sobrecarregado e solitário) está imerso? Ao responder o significado disso tudo, fica muito mais compreensível sobre o que deve ser questionado e superado.

Além disso, é preciso informar o que significam as suas estratégias e o sentido que ela tem para o/a professor/a e para o seu aluno com deficiência. Uma vez feito isso, é preciso procurar compreender o fato, por exemplo, do seu aluno designado como “aluno com TEA” (Transtorno do Espectro Autista) ser apontado como sigla e não como João ou Maria. Ao inverter essa ótica pode ser possível reinventar o modo de perceber ou informar sobre a deficiência e, por conseguinte, trabalhar com essas pessoas sem o “crachá da sigla” (Sarmento, 2022).

Em continuidade, Smyth (1992) convida que se confronte. *Confrontar é questionar: De onde vieram essas ideias?* Nesse sentido, é necessário localizar e situar o ensino e a educação de uma maneira mais ampla. Considerar o contexto social e político, isto é, o ensino

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ENDEPE) como um conjunto isolado de técnicas deve ser superado e ser constituído como uma expressão histórica. Isso indica fazer perguntas sobre as causalidades sociais, confrontando-as.

Ao construir essas perguntas é importante compreender onde está ancorada a Educação Especial e a maneira como se entende a deficiência. Isso além de possibilitar reflexões sobre as suas práticas, fará com que a sua relação com os seus alunos traga mais possibilidades - a partir do engajamento e da intimidade - do que as formações de enquadramento comportamental. Confrontar é revisitar a si mesmo e as tomadas de decisões, compreendendo e sendo relutante a sua condição e/ou isolamento (Sarmiento, 2022).

Por fim, Smyth (1992) sugere que se reconstrua. *Reconstruir* é questionar: *como posso fazer as coisas de maneira diferente?* Se os professores devem experimentar suas vidas em termos autênticos, eles devem expulsar imagens internalizadas de administradores/empresários e formular políticas hábeis, de acordo com suas respectivas experiências/vivências. Isso implica em desmistificar a ideia da teoria x prática/ intelectual x manual e compreender que a reflexão deve se consubstanciar e/ou ser realizada a partir das vozes das mesmas pessoas que sempre estão no papel de ouvir como devem realizar o seu próprio trabalho.

Reconstruir a ideia de si e acerca dos seus alunos, - compreendendo que isso não é um passo a passo, está mais para “reconheça os seus passos” – implica na possibilidade posterior de contestar. E, nessa contestação, munido pela história e pela consciência da sua atividade, o professor tem possibilidade de transformar as circunstâncias que isolam o seu trabalho, na busca por uma educação engajada e colaborativa (Sarmiento, 2022).

Cabe destacar que estes processos não podem ser concebidos de forma estanque, linear e pontual, mas eles devem compor a dinâmica dos processos de produção de dados, com os diferentes sujeitos sendo envolvidos, ouvidos e questionados, para que possamos construir e/ou desenvolver as ZDI coletivas.

PARA NÃO CONCLUIR: contribuições das discussões sobre interseccionalidade para a Pesquisa Colaborativa Revolucionária

Compreendendo a realidade objetiva, a qual é moldada pela desigualdade de classe, pelo racismo e patriarcado, sabemos que estas não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder, afetam todos os aspectos do convívio social (Collins; Bilge, 2021).

Portanto, quando conduzimos as nossas discussões ao encontro da apreensão da essência dos diversos marcadores da deficiência, o nosso foco não se deu na descrição das diversas formas de opressão de poder de maneira materializada, mas sim na compreensão das diversas contradições sociais.

Nesse sentido, para nós, ao longo dos anos em que desenvolvemos pesquisas no contexto da Educação Inclusiva, Educação Especial e acerca dos estudos da deficiência, nos pareceu primordial sair da compreensão imediatista do fenômeno da exclusão tendo como base o corpo biológico. Isso nos levou a compreender a realidade objetiva a partir de uma ótica estrutural e estruturante, na qual a ideia clinalizante descrita como insuficiência e/ou incapacidade, precisava não apenas ser compreendida por nós, como também denunciada e combatida, sem perder de vista as contradições sociais as quais as intersecções se materializam. Desta maneira, nossas pesquisas se constituem também em lutas anticapacitista, onde Campbell (2001, p. 44), explica que o capacitismo é “um conjunto de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de eu e de padrão corporal, que é considerado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e plenamente humano. Por outro lado, a deficiência é apresentada como um estado diminuído do ser humano”.

Assim, fomos guiadas pela concepção de que “a deficiência ora é um marcador social de *diferença*, ora uma forma de *opressão* que opera com outras categorias como classe, gênero, sexualidade, raça” (Mello, 2021, p.03). Isto posto, há um deslocamento da concepção de que a experiência da deficiência se encerra no corpo individual, chamando atenção para essa estrutura que é atravessada por intersecções as quais impõe a este corpo diariamente as mais diversas barreiras e dores sociais.

Ainda assim, nessa relação que é materialmente dialética, também não podemos deixar de mencionar que é a estrutura social a maior produtora de deficiência, sendo esta também uma produtora de desigualdades, visto que a etiologia de várias deficiências está relacionada à má nutrição, à extrema pobreza, à falta de água encanada e potável, à inexistência de saneamento básico, à falta de acesso a medicamentos e ao atendimento médico adequado, ao aumento da criminalidade e das guerras urbanas e, sobretudo, à violência de gênero.

Além disso, apontamos também para a necessidade de vincular essa discussão a uma forma de economia que reafirma o não pertencimento dessas pessoas na ampla maioria dos espaços sociais e privados, desde o momento que elas nascem, incluindo nesse contexto a escola que, ao mesmo tempo em que reafirma tais opressões, se constitui como um espaço de tensionamento, conscientização e movimento para a superação das barreiras e potencialização da coletividade.

Por isso, entender que a materialidade nos arrasta para a individualização e produzir tais tensionamento nos espaços educacionais em busca de um coletivo, nos exige, sobretudo, a compreensão dessa estrutura, a qual determina, por exemplo, hierarquias linguísticas no que se refere aos estudantes surdos, os rótulos de incapacidade sobre a vida da pessoa com deficiência, como ainda, o isolamento dos professores da Educação Especial, assim como os questionamentos e imposições clínicas acerca de suas práticas no trabalho com estudantes com deficiência.

Tal qual uma síntese de múltiplas determinações, as delineações da escola e do discurso de não efetivação da educação inclusiva, vão se revelando no entendimento das interseccionalidades que determinam o significado social da deficiência. Nas pesquisas as quais pensamos/efetivamos, temos percebido que esse olhar para além da aparência têm contribuído de maneira significativa para a construção de possibilidades coletivas de entender as opressões e construir práticas revolucionárias diante de realidades específicas.

Por isso, assumimos em nossas pesquisas que é na compreensão da realidade objetiva que desvelamos as intersecções e como esta se materializa na realidade e, através desse novo olhar, podemos construir possibilidades coletivas de diálogos organizativos, formação e luta, a fim de construir pesquisas com maior responsabilidade e compromisso com a justiça social.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. O. **Por uma universidade inclusiva**: práticas colaborativas e desenvolvimento de agência de pessoas com deficiência para a transformação da realidade. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

CAMPBELL, F. **Inciting Legal Fictions**: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, v. 10: 42 - 62, 2001.

COLLINS, Patricia Hills; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DOUNIS, A. B. **Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral**: mediações de um processo colaborativo. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1974.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

MAGALHÃES, M.C.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**. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MAGALHÃES, M.C.C; FIDALGO, Sueli Salles. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MELLO, A. G. Corpos (In)capazes. **Jacobin Brasil**. <https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes>

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Ley Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NETTO, P. J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTOS, S. D. G. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português**. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vygotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. Tese de doutoramento. Brasília, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2010.

SARMENTO, V. N. “Presencial ou remoto o nosso trabalho é solitário”: uma discussão acerca das construções sociais que determinam o isolamento dos professores da educação especial. In: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; FERREIRA, Raíssa Matos; PEDRAZA, Ivón Raquel Díaz. **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. Marília: ABPEE, 2022.

SARMENTO, Vivane Nunes. “**Mas agora o processo será diferente do nosso começo lá atrás**”: a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras. Tese de doutoramento. Maceió, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, M. Q. **Dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com deficiência visual em tempos de pandemia da covid-19**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SMYTH, J. Teacherswork and the politics of reflection. In: **American Educational Research Journal**. v. 29, n. 2, 1992.

VIGOTSKI, **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



XXII ENCONTRO

TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ativismo, agência e transformação de realidade

Rosiane de Oliveira Amorim
Secretaria do Estado de Educação de Alagoas

Maria Quitéria da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo

RESUMO

O presente texto tem como objetivo evidenciar o processo de uma pesquisa colaborativa na perspectiva revolucionária com base no desenvolvimento de agência de universitários com deficiência na Educação Superior. A base teórica metodológica que o orienta é a Psicologia Sócio-Histórica. Tendo o compromisso ético-político com a transformação e a justiça social, a partir de uma construção Colaborativa e do Posicionamento Ativista Transformador. Para tanto, agência é entendida como o agir individual-coletivo para mudança de realidade. Desse modo, desenvolvemos entrevistas semi-estruturadas, sessões reflexivas e diferentes atividades colaborativas com o intuito de mobilizar a agência dos universitários com deficiência na instituição em tela. As informações produzidas foram organizadas em quatro eixos temáticos. Em síntese, ressaltamos que a discussão radical de agência, nos parece uma rota possível para fissurar as estruturas excludentes e capacitistas da Es. No entanto, se faz necessário desafiar e ir além do status quo (o estado atual das coisas) e dos métodos tradicionais de pesquisa. Assim, concluímos que esta pesquisa colaborativa proporcionou espaços para o ativismo, engajamento coletivo e expansão de agência. Aspectos fundamentais que foram desenvolvidos no presente em busca da transformação de realidade.

Palavras-chaves: Pesquisa Colaborativa, Ativismo na Educação, Agência.

INTRODUÇÃO

Iniciamos este texto demarcando o nosso posicionamento que não existe neutralidade no que fazemos. Assim acontece com nossas pesquisas, que dizem muito do que nos afeta e do que somos constituídas. Intencionalmente desenvolvemos pesquisa em busca de justiça social uma vez que atuamos como pesquisadoras aliadas e ativistas na luta pela inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) na Educação Superior (ES). A nossa premissa é que as PcD são agentes das suas decisões e especialistas em suas vidas, baseadas em uma perspectiva anticapacitista da deficiência, produzimos conhecimento “com” os participantes, ao invés de “para” e/ou “sobre”. Para tanto, reconhecemos que sem a participação das PcD, os resultados das nossas pesquisas estariam deslocados da realidade e sem a força da coletividade não alcançaremos a transformação de realidade.

Entendemos que para isto é preciso enfrentar a classe burguesa e a máquina pública, ambas detentoras do poder, que produzem discursos ideológicos de alienação e subalternidade para manter o domínio sobre aqueles sujeitos que vivem em vulnerabilidade, sobretudo socioeconômica. Dado que, “a ideologia apresenta-se como a tentativa de fazer com que a visão particular da classe que

exercício de poder aparece como universal, e não como interesse específico de uma classe determinada” (Subtil, 2016, p. 159).

Na reflexão de Silva (2022) a intenção dos discursos ideológicos é esconder a realidade, estabelecendo mecanismos para que as desigualdades sociais sejam entendidas como inerente à condição humana. Nessa circunstância a população com baixo poder econômico continue produzindo riqueza para classe burguesa e continue sustentando-a, aumentando seu lucro, sem ter consciência das contradições, das desigualdades, dos conflitos que articulam esse movimento. Esse é um mecanismo do sistema capitalista que reverbera na escolarização da PcD, inclusive na ES, onde ainda consiste num espaço oligárquico, de relações de poder, consequentemente excludente, raramente encontramos, por exemplo, PcD e/ou negra em cursos socialmente elitizados.

Nesse sentido, caminhamos na reflexão do porquê isso acontece para entendermos a nossa realidade para além do que está posto. Dito isto é necessário, ir além da aparência, desvelar as conexões do sistema capitalista, as forças hegemônicas e a ideologia que as estruturam.

O discurso ideológico da meritocracia, sobretudo no ambiente acadêmico, é aplaudido com vigor. Soares e Baczinski (2018) afirmam que esse mecanismo do neoliberalismo, a meritocracia, aponta o próprio sujeito como o único responsável pelo seu fracasso acadêmico, desconsiderando qualquer outro aspecto que pode levar o sujeito a fracassar. É por meio de mecanismos como esse, que a educação é utilizada como ferramenta pelo capital para favorecer a classe burguesa. Assim a meritocracia faz parte do contexto educacional manobrado pelo sistema econômico citado que tem interesse em fragmentar o sujeito, para enfraquecer a coletividade.

Então, podemos dizer que a meritocracia é um mecanismo de exclusão, pois desconsidera as condições materiais do sujeito, nesse contexto reforça o racismo, o capacitismo, o etarismo, o sexismo entre outras opressões que aumentam as desigualdades sociais. É por meio dessas estruturas opressoras que o sistema econômico capitalista se mantém.

Essas opressões são latentes ainda mais quando pensamos nas PcD, as determinações sociais que marcam a vida dessas pessoas nos convidam à reflexão-ação. Desta maneira, colocamos em cena uma perspectiva interseccional, que nos ajuda a enxergar as opressões não de forma isolada, mas a partir da colisão/interação simultânea de marcas opressoras (Gesser; Block; Mello, 2020). Isso quer dizer que, para além da experiência da deficiência, existe uma convergência de variáveis de desigualdade como gênero, etnia, orientação sexual ou idade (Luiz; Silveira, 2020).

Em nossas pesquisas fica explícito o combo de opressões enfrentado pelas Pcd e a invisibilidade vivenciada por esse grupo no ambiente acadêmico (Amorim, 2023, Silva, 2022). As vivências desumanas que são narradas por elas precisam ser ecoadas também na produção científica.

Nesse sentido, defendemos que diante de negligências e de práticas desumanas sofridas no ambiente acadêmico por esse grupo, se fez necessário desenvolver pesquisas que provoquem mudança de realidade. É nessas circunstâncias que defendemos que os pesquisadores enfrentem as estruturas opressoras “[...] priorizando as vozes dos participantes como fontes primárias de investigação, [...] a fim de imaginar o futuro e conceber os tipos de projetos coletivos que podem transformar esse futuro em realidade” (Vianna; Stetsenko, 2021, p. 23).

Nesses termos, evidenciamos a agência como uma mobilização social em que os sujeitos agem com consciência crítica, emancipatória e coletiva, no propósito de derrotar as forças promotoras de opressões. Nessa perspectiva, acreditamos que isso é possível no agir coletivo, entendendo que somos interdependentes, que um não é sem o outro. É nas relações sociais que nos constituímos e somos constituintes do outro (Vianna; Stetsenko, 2014).

Assim, de base vigotskiana, agência neste texto é entendida como “o nexos de pessoas mudando o mundo e sendo mudadas neste mesmo processo em que mudam o mundo” (Stetsenko, 2019, p. 2). Nesse sentido, a autora supracitada argumenta que agência é expandida à medida que se desenvolvem capacidades de participação e contribuição para a vida em comunidade. Isso sem esquecer que existem estruturas de poder que têm como interesse perpetuar as desigualdades e as injustiças sociais. Neste contexto, a agência de populações historicamente oprimidas são cooptadas uma vez que não se tem interesse em sujeitos críticos e emancipados (Conde; Vianna; Pole, 2021; Stetsenko, 2021).

Deste modo, temos como objetivo neste texto evidenciar o processo de uma pesquisa colaborativa na perspectiva revolucionária com base no desenvolvimento de agência de universitários com deficiência na Educação Superior. Para tanto, desenvolvemos entrevistas semi-estruturadas, sessões reflexivas e diferentes atividades colaborativas com o intuito de mobilizar os universitários com deficiência na instituição em tela.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), que tem como fio condutor os estudos Vigotski. Essa perspectiva nos ajuda a compreender o humano como um sujeito ativo que se constitui na relação com o mundo material e social (Bock; Furtado, 2020).

Coerente com a PSH, esta pesquisa tem compromisso ético-político com a transformação e a justiça social, a partir de uma construção colaborativa (Ibiapina, 2008; Dounis, 2019) e do Posicionamento Ativista Transformador (Stetsenko, 2019; 2021). Sendo

assim, é um tipo de pesquisa que trabalha “com” e não sobre os seus participantes, é um estudo comprometido com a realidade e as demandas sociais.

O grupo desta pesquisa é constituído por dez universitários, de diferentes idades, deficiências, gêneros, etnias e cursos de graduação. Em síntese, a pesquisa abrange participantes com faixa etária entre 21 e 52 anos de idade. Em sua maioria têm identificação étnico-racial parda e preta, apenas um participante se identificou como branco. Quanto a identificação de gênero, dois participantes são homens trans, seis homens cis e duas mulheres cis. Em relação a deficiência autodeclarada: duas pessoas com deficiência física, uma com Transtorno do Espectro Autista e sete com deficiência visual. O grupo é composto por estudantes em sua maioria de cursos da área de humanas.

É importante dizer que este é um recorte de uma pesquisa de mestrado intitulada “Por uma universidade inclusiva: práticas colaborativas e desenvolvimento de agência de pessoas com deficiência para a transformação da realidade”, desenvolvida por Amorim (2023), primeira autora deste texto. A pesquisa teve como lócus a Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Outro aspecto que cabe destacar é que o trabalho com o grupo foi acompanhado, desde o início, pela segunda autora (pesquisadora-colaboradora). Além do conhecimento e experiência na área da inclusão na ES, a pesquisadora-colaboradora conhecia a maioria dos participantes, o que foi de suma importância para desenvolvimento de práticas colaborativas e discussões em grupo, considerando a especificidade de cada participante.

A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFAL, sob o número CAAE 47081721.80000.5013. Vale ressaltar que a maioria dos participantes desta pesquisa decidiu ter sua identidade revelada, isso se deu devido ao posicionamento ativista na instituição em tela, a participação em reuniões e atos públicos com ampla divulgação nas redes sociais. Sendo assim, seguindo os preceitos éticos, aqueles que consentiram com o Termo de Autorização de Divulgação tiveram seus nomes divulgados.

O percurso de produção de dados se deu no período de maio a setembro de 2022. Foram realizados 13 (treze) encontros em grupo, sendo 10 (dez) no formato online e 3 (três) encontros presenciais. Utilizamos a sessão reflexiva como espaço para a produção de dados. De acordo com a proposta de Ibiapina (2008), a sessão reflexiva é o ambiente propício para pesquisa colaborativa uma vez que motiva a reflexão intencional.

As informações produzidas desta pesquisa foram analisadas qualitativamente. O ponto de partida foi às diferentes situações vivenciadas no próprio processo colaborativo, as anotações do Diário de Campo da pesquisadora e materialidade das falas dos participantes. Levando tudo isto em consideração, organizamos as informações produzidas em quatro eixos temáticos: 1)

Constituindo um trabalho colaborativo para o desenvolvimento de agência; 2) Estruturas capacitistas e opressoras no ambiente acadêmico que cooptam a agência de universitários com deficiência; 3) Derrubando estruturas para expandir agência do universitário com deficiência; 4) Discutindo a agência do universitário com deficiência e as opressões vividas no ambiente acadêmico: diálogo com a interserccionalidade.

Para este artigo, apresentamos uma síntese do eixo temático: “Constituindo um trabalho colaborativo para o desenvolvimento de agência”. É importante destacar que nomeamos “participantes-ativistas”, evidenciando que os universitários com deficiência desta pesquisa não somente participaram, mas se posicionaram, se mobilizaram, agiram em prol de melhores condições, isso quer dizer, foram/são ativistas na instituição em tela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção discutimos as diferentes estratégias que foram utilizadas durante as sessões reflexivas para mobilizar a agência dos participantes-ativistas e as atividades colaborativas concebidas com eles que nos permitiram avançar em uma atuação ativista e revolucionária na ES.

Em uma perspectiva transformadora e radical, agência é desenvolvida para que os sujeitos se tornem cada vez mais críticos, ativos e se engajem coletivamente para mudar o presente em busca de um futuro melhor (Stetsenko, 2019). Para isso, é necessário proporcionar contextos, atividades e trocas que mobilizem o pensamento crítico do que acontece na realidade, sem perder de vista a historicidade. É partindo desse direcionamento que participantes e pesquisadores devem assumir uma posição ativista, conforme esclarecem Vianna e Stetsenko (2021).

Considerando o exposto, atuamos com o intuito de impulsionar o grupo não somente na discussão crítica e reflexiva das situações vivenciadas, mas na direção de desenvolver uma atuação ativa e engajada para a mudança de realidade. Entre as diferentes estratégias que foram utilizadas, destacamos a música como instrumento dialógico potente.

A música escolhida foi *Sobe junto*³, nas vozes dos rappers brasileiros Emicida, Drik Barbosa e Matuê. A escolha da música se deu após a primeira sessão reflexiva que foi importante para conhecermos as preferências dos participantes-ativistas. Ainda assim, não foi uma escolha

³ Início da nota. Compositores: Adriana Barbosa De Souza / Carlos Eduardo Alves Da Rocha / Leandro Roque de Oliveira / Matheus Brasileiro Aguiar / Vinicius William Sales De Lima. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=60ce3MZSJHU>>. Acesso em: 14 jun. 2024. Fim da nota.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, pois queríamos uma música que fosse provocativa e abrisse o leque de discussões sobre agir/ atuar na realidade, o Hip hop foi uma escolha acertada para cumprir esse objetivo.

A nossa intenção foi que, a partir dos versos da música escolhida, os participantes-ativistas fossem mobilizados para ir além das circunstâncias que aparentemente são tidas como dadas e naturalizadas (Vianna; Stetsenko, 2021). Com essa música também colocamos em pauta o significado do movimento do Hip Hop, que é a força de vencer coletivamente.

Consideramos que ao ouvir a canção os participantes puderam fazer questionamentos, contraposições e discussão das contradições atualmente existentes na sociedade, incluindo o contexto acadêmico.

Todos os participantes relataram sobre o que sentiram e as reflexões que tiveram em relação à música. Para avançar na compreensão do processo vivido, apresentamos o recorte de um diálogo reflexivo, crítico e repleto de emoções de Cecília, após ouvir a canção supracitada:

E também o trecho da música que a moça fala que “eu não preciso de resgate, eu preciso de abraço”, né. Que as pessoas veem a pessoa com deficiência, independente de ser física ou visual...[fala emocionada] Desculpa! Não como mulher, né. Eu tô falando da parte de mulher, mas sim como uma pessoa doente, como uma pessoa incapaz...[breve silêncio] Não é mais uma mulher, é uma pessoa cega. E nós continuamos a ser a mesma pessoa. Só não enxergamos. Só temos uma deficiência. Quem tem... Quem é deficiente, cadeirante ou... Somos um ser humano, como outro qualquer. E a deficiência não mudou o nosso gênero, não mudou o nosso sentimento, nossa capacidade de amar. Infelizmente existe uma rejeição muito grande. As pessoas... [voz embargada de choro] As pessoas estão acostumadas a amar o que é perfeito, né. O que elas acham que é perfeito exteriormente, infelizmente é assim. Desculpa, gente! Desculpa, eu tô muito emotiva hoje

O trecho específico da música “esses abraços são resgate”, suscitou emoções intensas em Cecília. Ela faz uma analogia com o seu cotidiano, enquanto mulher que sofre o apagamento de sua identidade em detrimento da condição de ser cega. Ela tenta explicar, com a voz embargada e trêmula, fazendo breves silêncios, evidenciando o quanto é doloroso quando percebe que as pessoas não a respeitam. A participante evidencia o lugar de inferioridade que é colocada pela sociedade, como se sua existência se resumisse à deficiência. Aspectos que também observamos na fala de Victor, homem trans com deficiência física que disse: “Infelizmente nos colocam na condição de não humanos. É uma pessoa? Não, um deficiente. Isso dói”.

A partir da fala de Victor também trazemos para a discussão o peso da hostilidade que pessoas LGBTQIA+ com deficiência enfrentam. Não é raro observar que esse grupo é invisibilizado e excluído dos espaços sociais, das políticas públicas, dos próprios movimentos políticos e das produções acadêmicas. Assim, observamos o combo de opressões que esse grupo é afetado, sendo colocado em situação de vulnerabilidade, negação de direitos, precarização e falta

XXII ENCONTRO DE OPORTUNIDADES. A REALIDADE CRUEL QUE AFETA SUAS SUBJETIVIDADES E OS EXPÕEM COTIDIANAMENTE ÀS TRAMAS PATRIARCAIS E EXCLUDENTES.

Por tudo isso, visto a complexidade das relações humanas e das configurações sociais, reafirmamos a importância de uma discussão interseccional, entendendo que “pessoas com deficiência são, antes de tudo, pessoas – portanto, marcadas por suas características geracionais, de gênero, classe, raça e outras” (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2013, p. 420).

Em outras palavras, trata-se de uma perspectiva que nos permite compreender e reconhecer as diferentes opressões que produzem e potencializam processos de exclusão, discriminação e desigualdades. Estas não devendo ser entendidas de forma desconectada, mas a partir de uma convergência, que ao mesmo tempo são distintas, mas se inter cruzam.

Avançando na discussão, o seguinte recorte revela que a canção “Sobe Junto” afeta o participante-ativista Felipe de outro modo:

Felipe: [...] tem até uma música do Emicida que eu também gosto muito, que um dos trechos diz que “Tudo que nós temos, é nós”. O contexto é outro, mas eu quero ressignificar pra gente. Então eu acho que já acabou o tempinho de tá brincando, brigando até entre nós. Acho que a gente deveria mesmo se juntar... Se juntar de fato, não é só se reunir em grupo e tal. É levantar pauta e às vezes na hora de meter a cara a tapa não se reúnem mesmo. Aí junto, se o sangue vai correr, que escorra, mas que tá aí, um pelo outro. Eu não tô falando de um grupo específico, só os visuais, só os surdos, só os físicos, não, todos no geral. Eu acho que se a gente entender, que tudo o que a gente tem é nós, eu acho que a gente cresce junto. A gente avança e tem um poder maior aí. Um poder eu falo com força, vocês entendem? É isso. Acho muito lindo.

Observamos que Felipe faz a relação com uma outra música do mesmo rapper para enfatizar a importância da união entre os pares, para assim se tornarem mais fortes na luta contra as opressões e exclusões que eles vêm sofrendo na universidade. Chama a nossa atenção que, a partir desse posicionamento, os demais participantes-ativistas se mobilizam para refletir sobre formas de enfrentamento coletivo das dificuldades enfrentadas.

Com isso, Viana e Stetsenko (2014) alertam que o desenvolvimento e a expansão da agência não se reduz à crítica diante da cruel realidade vivida, embora essa seja necessária no processo, mas também, deve-se projetar ações coletivas pensando no vir a ser social.

Desse modo, as pesquisadoras propuseram aos participantes-ativistas desenvolver atividades coletivas para transformar juntos suas práticas, buscando interromper o ciclo vicioso que existe na instituição de invisibilização das suas necessidades, foram utilizadas perguntas provocativas, tais como: *O que precisa ser feito para mudar essa realidade? Existe algo que podemos construir juntos para mudar essa realidade?*

Observamos que os participantes-ativistas se sentiram encorajados e mobilizados a agir.

Por exemplo, foi produzido coletivamente uma carta-manifesto expondo as situações vivenciadas na instituição, na qual foi amplamente divulgado à comunidade acadêmica. Com o fortalecimento coletivo, os participantes se mobilizaram para convocar atos políticos, reuniões com gestores da instituição para cobrar direitos que estavam sendo negados, como também solicitar o atendimento para demandas urgentes.

Um dos atos públicos realizados pelos participantes nomeado de “Por mais Acessibilidade na Ufal”, foi realizado no dia 21 de setembro de 2022, especificamente no Dia Nacional da Luta da Pessoa com Deficiência, ficou evidente como o grupo estava engajado, se posicionando, reivindicando condições de acessibilidade e permanência na universidade. Foi um momento histórico, em que estruturas foram tensionadas. É importante destacar que neste ato, o reitor foi tensionado a vir dialogar com os universitários para responder seus questionamentos sobre a permanência das PcD na instituição, sobretudo no que diz respeito à acessibilidade.

É importante destacar que as pesquisadoras envolvidas neste trabalho se posicionaram em todas as atividades propostas. Evidenciando que estavam lutando com os estudantes, assumiram partido, reivindicaram direitos, desafiaram hierarquias, tomadas por diferentes emoções, como revolta, indignação e desânimo. Como bem pontuam Vianna e Stetsenko (2021, p. 37): “fazer pesquisa a partir de um posicionamento ativista transformador explícito não apenas perturba as dinâmicas de poder em curso, mas afeta intensamente os participantes e suscita fortes sentimentos e emoções, inclusive entre os próprios pesquisadores”.

Estar ao lado dos estudantes com deficiência nos permitiu observar o quanto as pessoas com deficiência são negligenciadas. Por exemplo, em uma das reuniões realizadas com a gestão da universidade para tratar sobre as demandas dos estudantes com deficiência. Notamos que para os gestores da instituição, falta “esforço” do estudante com deficiência em buscar autonomia, pois mesmo a instituição tendo muita “boa vontade” (palavras dos gestores), os estudantes não procuram fazer a parte deles.

Diante dessa situação, podemos observar as faces da meritocracia no contexto acadêmico, sob um ideal de que o estudante é premiado de acordo com suas virtudes e esforço, desconsiderando fatores como classe social, etnia ou qualquer outro para além do próprio mérito, conforme explicam Soares e Bacinski (2018).

Em consonância com o exposto, Podlucká (2020) menciona os vários desafios e lacunas na ES, que em vista do discurso do mérito, os universitários com deficiência enfrentam que acabam sufocando a sua agência. A exemplo, para a autora, o fato de que não é somente



esperado, mas incentivado para que esses estudantes se esforcem e ajam de forma independente.

Obviamente, aqueles que necessitam de suportes e recursos de acessibilidade, logo se sentem insuficientes ou incapazes para o ambiente universitário.

Do lado oposto a essas concepções, podemos discutir a agência da PcD, reconhecendo e valorizando as múltiplas vivências desses estudantes, compreendendo quem são os sujeitos a partir de uma perspectiva interseccional, quais as suas necessidades de suportes e qual a realidade estão inseridos. Por isso, reafirmamos que permanece a necessidade de escuta da PcD como algo imprescindível para a compreensão dos fenômenos associados à sua realidade.

Consideramos que o ápice desta pesquisa foi a constituição do coletivo *Nada Sem Nós*, de universitários com deficiência e ativistas pelos direitos dos estudantes com deficiência na UFAL. Especificamente, a ideia de criação do coletivo nasceu em junho de 2021, durante uma sessão reflexiva desta pesquisa. Nesse coletivo, os participantes-ativistas se conectam com seus pares e pesquisadores da área da inclusão, fortalecendo a luta pela inclusão na ES.

Notadamente, frente às muitas negligências vivenciadas pelos participantes-ativistas, observamos que o Coletivo constitui-se como uma rede de apoio e de reivindicação para que as políticas de acesso, permanência e inclusão no ambiente universitário sejam efetivadas. Nesse sentido, o coletivo *Nada Sem Nós* surge justamente para unirmos forças não somente para lutar contra as opressões sofridas na universidade, mas para garantir a permanência de estudantes com deficiência no ambiente acadêmico, que exclui e invisibiliza as PcD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que discutimos ao longo deste texto, queremos enfatizar que desenvolver pesquisa com o compromisso ético-político e com a justiça social implica em combater a desigualdade social, para isso, foi imprescindível o confronto, o posicionamento e o compromisso com as demandas apontadas pelos próprios participantes-ativistas. Assim, longe de proposições descoladas da realidade, defendemos que uma pesquisa ativista e revolucionária busca explicitar o real, guiada pela intenção de transformação, apostando em identificar rotas possíveis para mudar o que está posto.

Para alcançar tais objetivos, superando explicações aparentes e passivas, saímos do campo da neutralidade para um estudo politicamente comprometido e engajado. O que exigiu instrumentos teóricos e metodológicos coerentes. A discussão radical de agência, nos parece uma rota possível para fissurar as estruturas excludentes e capacitistas da Es.

Estamos cientes que a aposta é alta, pois se faz necessário desafiar e ir além do status quo (o estado atual das coisas) e dos métodos tradicionais de pesquisa. Enfrentar, resistir e combater

radicalmente os discursos ideológicos de alienação e os mecanismos de opressão próprios do sistema capitalista não é tarefa fácil. No entanto, defendemos a insurgência de pesquisas científicas verdadeiramente envolvidas com a realidade e as demandas sociais. Só assim, ao nosso ver, alcançaremos a justiça social que almejamos.

Por fim, defendemos que são necessárias práticas emancipatórias e interseccionais que dêem conta da diversidade humana. Isso se tornará num contexto em que os sujeitos se envolvam e se desenvolvam nessa interdependência social. Nesse aspecto, entendemos que o processo de colaboração entre os participantes da pesquisa, mobilizou para o engajamento e a expansão da agência.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. O. Por uma universidade inclusiva: práticas colaborativas e desenvolvimento de agência de pessoas com deficiência para a transformação da realidade. 151f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

AMORIM, R. O; FUMES, N. L. F. Invisibilidade e opressões vividas por universitários com deficiência na educação superior. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, Ano 6, Vol. VI, n.12, jan.-jul., 2023. Disponível em: <<http://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/539/568>>. Acesso em 05 jun. 2024.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O. Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. (Orgs.). Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

CONDE, S. F.; VIANNA, E.; POLE, A. A cooptação neocolonial da agência por meio da patologização da pobreza, da diversidade e da desigualdade nos EUA e como enfrentá-la com uma educação ativista transformadora. Cadernos CIMEAC: A educação Sul-Sul em perspectiva crítica: diáspora, identidades e pedagogias decoloniais, v. 11, n. 1, Uberaba, 2021. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/5247>>. Acesso em 14 jun. 2024.

DOUNIS, A. B. Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral: mediações de um processo colaborativo. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. Psicologia em estudo, Maringá, v. 18, n. 3, p. 419-429, jul./set. 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pe/a/cJyzHTWhMc4jKSqDRgX4LBL/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 02 jun. 2024



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) GESSER, M.; BLOCK, P.; MEHLLO, E. S. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Orgs.) Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba, Ed. CRV, 2020.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LUIZ, K. G.; SILVEIRA, T. B. H. Pessoas com deficiência e interdependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção de justiça social. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Org.) **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba, Ed. CRV, 2020.

PODLUCKÁ, D. Educational goals for college students diagnosed with disabilities: from individualist to transformative activist agenda. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 50, pp. 52-64, 2020b, Disponível em <<https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200006>>. Acesso em 06 jun. 2024

SILVA, M. Q. Dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com deficiência visual em tempos de pandemia da covid-19. 2022. 147f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SOARES, K. S.; BACZINSKI, A. V. M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36–50, jan./jun. 2018. Disponível em <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121>> Acesso em 9 jun 2024.

STETSENKO, A. Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Front. Educ.* vol. 4, art. 148, 2019. Disponível em <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00148/full>>. Acesso 9 jun. 2024

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez. 2016. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439>> Acesso em: 09 jun 2024.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Research with a Transformative Activist Agenda: Creating the Future through Education for Social Change. *Teachers College Record*, Vol. 116, Edição 14, 2014. p. 575-602. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317214856_Research_with_a_Transformative_Activist_Agenda_Creating_the_Future_through_Education_for_Social_Change>. Acesso 03 jun. 2024

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Ética em pesquisa ativista transformadora. In: ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (org.). *Ética e pesquisa em Educação. Subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 31-40. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021.pdf>. Acesso em 25 mai. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A COLABORAÇÃO REVOLUCIONÁRIA NA ESCOLA COMO MEDIAÇÃO PARA RESSIGNIFICAÇÕES ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Alessandra Bonorandi Dounis
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

RESUMO

Neste trabalho apresentamos o recorte de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública municipal de ensino fundamental de Maceió na qual estudava uma pessoa com paralisia cerebral, durante os períodos letivos de 2017 e 2018. As participantes da pesquisa e constituintes da rede de apoio foram as professoras de sala de aula nas quais a estudante com paralisia cerebral foi matriculada, as respectivas profissionais de apoio escolar, as gestoras, a coordenadora pedagógica e a assistente social da escola, além de uma técnica da Coordenadoria Geral de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e a mãe da estudante. Nos baseamos no Método Materialista Histórico Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica e utilizamos como abordagem a Pesquisa Colaborativa. O objetivo que apresentamos aqui foi o de analisar a Dimensão Subjetiva na qual se constituem as significações acerca da pessoa com deficiência pelos participantes da rede de apoio, analisadas por meio dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013). Na análise pudemos apreender significações acerca da pessoa com deficiência e da prática pedagógica para a inclusão escolar desta, que expressavam traços de capacitismo expressos pelo receio diante da presença da estudante na escola, dúvidas sobre sua capacidade de aprendizagem e questionamentos acerca das práticas pedagógicas possíveis para a sua participação nas atividades escolares. Da mesma forma, pudemos inferir que as mediações do processo de colaboração incitaram o início de mudanças nas significações atribuídas à estudante e às possibilidades para a sua participação na escola.

Palavras-Chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Colaboração. Psicologia Sócio-Histórica. Subjetividade.

INTRODUÇÃO

A Educação de pessoas com deficiência (PcD) no Brasil vem há décadas passando por modificações nos aspectos políticos e de legislação com altos e baixos na discussão acerca da garantia dos direitos. Diante de tantas recomendações redundantes e da frequente reiteração dos direitos das PcD e dos deveres da sociedade, em especial dos gestores e profissionais da educação para com elas, Laplane (2014) reconhece um indicador de que a inclusão ainda está distante de se firmar como um paradigma. Além disso, a autora ressalta que o sem número de leis e documentos acerca da Educação Especial que inaugurou o século XXI e se estendeu nas primeiras décadas dos anos 2000, revela, na verdade, a “[...] as dificuldades da sociedade e das instituições educacionais para reconhecer os direitos do público com deficiência e as tensões geradas pela evidente desigualdade no acesso aos bens relacionados à educação” (p. 193).

Dentre as diferentes interpretações e dificuldades, podemos observar, mesmo que ainda o tema não tenha tanta repercussão na literatura brasileira, é que nesse conjunto de leis e diretrizes, ainda se conserva uma concepção biomédica de deficiência e conseqüentemente uma visão capacitista sobre a pessoa com deficiência.

Kuhnen (2017), ao empreender uma análise acerca das concepções de deficiência nas políticas de Educação Especial brasileiras desde a década de 1970, identifica que, mesmo na atual PNEEPI, na qual a ideia de inclusão como uma proposta de direitos humanos prevê o acolhimento à diversidade e pouco usa a expressão deficiência em seus termos técnicos, mantém-se uma organização da oferta do seu único serviço de apoio, o AEE, pautada no diagnóstico médico. Às vistas da autora, isso se trata de um reforço ao modelo médico na educação, que gera o que tão bem definiu como uma “[...] dicotomia entre normal e patológico metamorfoseada por um discurso da celebração das diferenças e que define deficiência como diversidade ou multiplicidade cultural e social, subsumindo seus aspectos físicos” (Kuhnen, 2017, p. 340).

Entendemos que essas diretrizes políticas são essenciais para o início de mudanças de práticas e paradigmas, uma vez que tensionam a comunidade escolar a dar respostas com relação à educação de PcD. Assim, também compreendemos que a forma como se organiza a oferta da Educação Especial no Brasil nos últimos anos, embora tenha gerado aumento no número de matrículas destas nas escolas comuns, muito carregam das concepções de deficiência pautadas na falta, na perda e na crença da incapacidade, ao que atualmente denominamos capacitismo (Lima *et. al.*, 2020).

As expressões desse capacitismo na prática se revelam de inúmeras formas nas práticas escolares que privam os estudantes com deficiência da participação em algumas atividades que deveriam ser para todos, como a educação física, as atividades externas e até mesmo a realização de atividades em sala e para casa. Muitas são as justificativas para essas práticas que vão desde a proteção do próprio estudante com deficiência até a defesa de que sua presença na atividade atrapalha o aprendizado dos demais.

Assumimos aqui, a partir da nossa filiação a um método materialista histórico dialético e à base teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, a nossa compreensão sobre o fenômeno do capacitismo como um processo cultural e histórico, que, enraizado e estruturado na cultura, media as construções em diversas áreas, inclusive a da Educação (Lima *et. al.*, 2020).

Pelo mesmo viés teórico-metodológico, temos o compromisso com pesquisas que possam ir além da constatação e da explicação superficial dos fenômenos sociais,

transformando a realidade a partir de interlocuções, mediações e reflexões pautadas na construção colaborativa de novas práxis na educação de pessoas com deficiência.

Neste trabalho apresentaremos uma discussão com o objetivo de evidenciar as mediações possíveis da pesquisa colaborativa crítica revolucionária para as mudanças nas significações sobre a (pessoa com) deficiência e na reconfiguração de práticas que, como práxis, têm a possibilidade de superar o capacitismo.

Para isso, trazemos parte dos resultados da pesquisa de doutorado da primeira autora, na qual realizamos uma pesquisa colaborativa no contexto do desenvolvimento de uma rede de apoio à inclusão de uma estudante com paralisia cerebral em uma escola comum do ensino fundamental.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa que deu origem a esse trabalho foi ancorada nos pressupostos do Método Materialista Histórico-Dialético que se propõe como uma “[...] unidade da teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (Frigotto, 2010, p. 79) e da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, para o qual o método é ao mesmo tempo “instrumento e resultado do estudo” (Vigotski, 1996, p. 86).

Como abordagem do estudo empírico utilizamos a pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008) em consonância com a contextualização da pesquisa como uma unidade de formação e desenvolvimento profissional e pelo seu foco na crítica e na reflexão como elementos de uma interação entre pesquisadores e professores e seu compromisso com a transformação da educação.

A pesquisa fez parte de um projeto dedicado a estudar as possibilidades e limites de uma rede de apoio à estudantes com paralisia cerebral, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus São Carlos/SP, sob Processo de nº 49653715.8.0000.5504, em 04/02/2016.

Desenvolvemos o estudo em uma escola da rede pública municipal de Maceió na qual estudava uma criança de 7/8 anos com paralisia cerebral, Beatriz⁴, durante os períodos letivos

⁴ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, em respeito ao sigilo e a não identificação dos sujeitos participantes da pesquisa preconizados pela Resolução 466/2012 (Brasil, 2012).

A escola se situava geograficamente em um bairro da periferia e atendia às turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Sua estrutura física era precária e pouco acessível arquitetonicamente.

As participantes da pesquisa e constituintes da rede de apoio foram as professoras de sala de aula nas quais Beatriz foi matriculada nos primeiro e segundo anos do ensino fundamental, as respectivas profissionais de apoio escolar, as gestoras, a coordenadora pedagógica e a assistente social da escola, além de uma técnica de da Coordenadoria Geral de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió e a mãe da estudante.

Os procedimentos para a produção das informações foram pautados na pesquisa colaborativa, com acréscimo de outros desenvolvidos especificamente para este estudo, a saber: Observações colaborativas, Sessões reflexivas, Autoconfrontações Simples (Clot, 2010), Consultoria Colaborativa, Reuniões de pactuação com a rede, Encontros de formação e Entrevistas.

O material empírico foi tratado a partir da leitura flutuante de todo o material transcrito e foram empreendidas análises de acordo com os objetivos específicos. Para o objetivo de analisar a Dimensão Subjetiva na qual se constituem as significações acerca da pessoa com deficiência e do processo de inclusão escolar pelos participantes da rede de apoio à inclusão, ao qual dedicaremos esse trabalho, foi utilizado o procedimento denominado Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse trabalho tratamos da primeira vertente de análise da pesquisa, na qual buscamos conhecer a relação dialética entre objetividade e subjetividade, a partir da compreensão da Dimensão Subjetiva da realidade, que, de acordo com Gonçalves e Bock (2009, p. 143), pode ser considerada como:

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 que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformam-se.

Também o escrevemos com o compromisso de ultrapassarmos os fenômenos imediatos em busca da compreensão da totalidade, que carrega as contradições da realidade social e das determinações que as constituem, com a responsabilidade de criarmos condições

XXII ENCONTRO PARA APRENDER DO SUJEITO HISTÓRICO E VISLUMBRAR

para aprender do sujeito histórico e vislumbremos a dimensão subjetiva dessa realidade, sem desvinculá-la da sua materialidade.

Com isso, apresentaremos a seguir os principais recortes do Núcleo de Significação constituído a partir do material empírico da pesquisa e denominado: **Entre não acreditar nas possibilidades da pessoa com deficiência e se permitir aprender com a experiência da inclusão: “[...] o aluno com essa dificuldade é um desafio para todo mundo.”**

Nesse Núcleo de Significação colocamos em evidência as significações acerca da pessoa com deficiência e da prática pedagógica para a inclusão escolar desta, atribuídas pelas participantes do processo colaborativo para a formação da rede de apoio que estudamos. No processo de sua composição, consideramos as falas de todas as participantes da pesquisa, em diferentes procedimentos e interlocuções.

Diante da sistematização desse Núcleo, aglutinamos as falas das participantes que expressavam receio diante da presença de Beatriz na escola, dúvidas sobre sua capacidade de aprendizagem, assim como questionamentos acerca das práticas pedagógicas possíveis para a sua participação nas atividades da escola. São expressões que nos remetem ao estranhamento com as suas características e a mistificação da deficiência, que geravam esse receio e as deixavam em dúvida com relação a como tratar e o que fazer com essa estudante na escola. Da mesma forma, evidenciamos algumas mudanças nas significações relativas à estudante e às possibilidades para a sua participação diante das mediações do processo de colaboração.

Para ilustrar essas evidências, escolhemos conjuntos de pré-indicadores que exemplificam as significações circulantes entre os componentes da rede de apoio no decorrer do período de produção dos dados da pesquisa e, em seguida, aqueles que nos indicaram um início de transformação nestas após as mediações do processo colaborativo.

No decorrer do processo de produção dos dados, em diferentes situações pudemos observar que Beatriz era vista como passiva, ingênua, sem vontades ou opinião, susceptível ao meio em que vivia sem interferir nele, ou seja, era objeto social e não sujeito. Aqui apreendemos o capacitismo a partir de uma concepção da pessoa com deficiência estereotipada, própria de visões antigas, arraigadas historicamente e fortalecidas pela mídia (Valle; Connor, 2014). A respeito disso, Gomes e González Rey (2008, p. 55) nos chamam a atenção de que as pessoas com deficiência na escola vêm sendo historicamente “(...) reféns de atribuições e configurações sociais que os desconsideram como sujeitos ativos e construtores”.

Nesse sentido, podemos observar nos pré-indicadores destacados nos diálogos a seguir, como essas significações acerca da fragilidade e da incapacidade de Beatriz contribuía para sua retirada de algumas situações sociais na escola, mesmo diante de informações e evidências acerca da sua importância e da satisfação que geravam a ela. O primeiro diálogo foi retirado de uma sessão de Autoconfrontação Simples (ACS) com Carla, professora do segundo ano e o seguinte com a profissional de apoio Iracema em um encontro da Consultoria Colaborativa:

Carla: Ela gosta (de estar com as outras crianças). E quando os meninos, é hora do abraço, aí os meninos corriam para abraçar... Eu: **“Cuidado para não machucar!” Ficava preocupada dos meninos machucarem.**

[...]

Alessandra: Então, eu vi que naquele ensaio que eu assisti do São João ela estava muito feliz, dançando lá com os outros. Isso foi uma coisa, a gente já tinha conversado sobre isso, né? Quando tiver alguma atividade que tiver movimento...

Carla: Inclusive até os meninos mesmo, né? **Eles tratam ela igual.**

(ACS, setembro de 2018)

Iracema: **Eu já estou... aqui eu acho que vou tirar ela, se ela vier [...] eu não vou deixar a menina no vucu-vuco**⁵ (se referindo à brincadeira do “Happy Holi” na semana das crianças), a Helena concordando que contanto que ela esteja protegida, **eu vou tomar cuidado...**

(Consultoria Colaborativa, outubro de 2018)

Como podemos apreender pelos fragmentos supracitados, predominava a ideia de que Beatriz precisava ser protegida, inclusive dos seus colegas, ainda que claramente demonstrasse prazer por estar entre eles. Mesmo sob a evidência de que as crianças são espontâneas e a **“tratam igual”**, aqui podemos observar como a ideia de proteção e incapacidade podem ser passadas à frente pela vivência cultural, mesmo que sob o mote da inclusão escolar.

Durante a nossas interlocuções não houve questionamentos se a escola regular seria o melhor lugar para Beatriz. Aparentemente, essa questão havia sido superada na escola, mas, contraditoriamente, as participantes da rede pareciam não acreditar nas possibilidades de a estudante aprender e voltavam sempre às características de sua deficiência. A seguir apresentamos alguns pré-indicadores de fragmentos que evidenciam essas significações, por

⁵ Vucu-vuco é uma expressão coloquial muito utilizada no Nordeste para designar aglomerado de pessoas. De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, significa grande concentração de pessoas em movimento contínuo num pequeno espaço físico; bagunça, confusão, tumulto. <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=neo0w>

XXII ENCONTRO DE QUESTIONAMENTOS A CERCA DA SUA APRENDIZAGEM, mesmo diante de afirmações de crença em seu potencial de desenvolvimento.

Começamos por uma consideração de Vânia, professora do primeiro ano, logo no início do nosso trabalho, em maio de 2017, por ocasião de uma reunião com a antiga professora do AEE: **“Estamos aqui todos nós, a gente não sabe quais são as habilidades que a Beatriz pode desenvolver e ela pode até surpreender a gente.”**

Essa fala da professora Vânia, que aparentemente advém de uma abordagem positiva quanto à compreensão de que Beatriz pode desenvolver habilidades, quando analisada em conjunto com outras, da própria professora e das demais componentes da rede, na verdade, mostra que o ponto de partida da sua crença é a impossibilidade; daí a ideia de que ela pode **“até surpreender a gente”**. Ou seja, diante da dúvida acerca da sua possibilidade de aprendizagem, vemos, mais uma vez que a principal característica de Beatriz considerada era a da sua deficiência. Isso colocava todas as possibilidades como hipótese pouco provável de ser alcançada, o que justificava a ideia de que, se ela aprendesse alguma coisa, seria uma surpresa.

Na sequência, vemos outros pré-indicadores com falas da diretora Adélia e da professora Vânia que corroboram essas significações.

Adélia: Porque até então a gente tinha um relato dos terapeutas que acompanham a Beatriz e que a gente não conseguia observar aquilo ali na escola, então “a Beatriz fala” e a gente: “não, a Beatriz não fala”. Por quê? Porque a gente estava muito voltada pra o olhar da escola.

Vânia: Quando um aluno da sala, que ficavam em dupla falava uma palavra e ela repetia, aí sim a gente ia dizer que a Beatriz falava. Agora se a Beatriz estava falando, compreendendo o que estava falando é outra história.

(Entrevista Coletiva, janeiro de 2018)

Aqui observamos o quanto a dificuldade de comunicação com Beatriz parecia ser o mote que levava a todas desconfiarem de suas capacidades e de não conseguirem enxergar a criança por trás da suposta ausência de fala. Essa interpretação de que a dificuldade na linguagem oral e as limitações de movimento têm uma relação direta com algum déficit intelectual na pessoa com paralisia cerebral, costuma ser um engano recorrente (MELO, 2008). Entendemos que esse engano se apoia na aparência que a paralisia cerebral proporciona ao indivíduo e às dificuldades que as demais pessoas sentem em vencer as primeiras reações decorrentes dela e se aproximar, tentando estabelecer alguma comunicação com ela. Se não acreditamos que a pessoa pode compreender o que dizemos, não nos dirigimos a ela; se partimos da ideia de que ela não entende nem pode aprender, também não nos empenhamos em criar condições para que isso aconteça.

Não negamos a dificuldade de estabelecer uma comunicação profícua e segura diante das características motoras apresentadas por Beatriz, mas o que apreendemos dos pré-indicadores acima são significações prévias tão arraigadas acerca dos limites da pessoa com deficiência, que não permitiram uma mudança de foco, que mesmo diante de respostas positivas da estudante nas próprias atividades escolares. A concepção de que ela não aprendia era tão forte, que suas respostas, ao invés de apontar caminhos para a comunicação, alimentava as desconfianças acerca de sua incapacidade, como podemos ver na consideração de Vânia **“Agora se a Beatriz estava falando, compreendendo o que estava falando é outra história.”**

Quanto a isso, Valle e Connor (2014) chamam a atenção de que as diferenças individuais implicadas pela presença de algum tipo de deficiência, são diferenças às quais se atribuiu socialmente significações de desvantagens, que levam ao descrédito social das pessoas que as apresentam, mesmo diante de evidências contrárias a isso.

Outra pista dessa significação foi a consideração de Adélia de que não conseguia observar o que afirmávamos sobre as interações de Beatriz, porque **“estava muito voltada pra o olhar da escola.”** Mas, o que seria então esse olhar da escola a que Adélia se referia? Podemos relacionar esse olhar com a ideia das respostas padronizadas que a escola busca de seus alunos, a partir da homogeneização das suas práticas de ensino e de avaliação, mesmo diante da necessidade premente de lidar com a diversidade. Diante disso, todo e qualquer estudante que não consiga dar respostas dentro do esperado, precisa ser modificado para se encaixar nesses moldes.

Essa posição também era compartilhada por outras componentes da rede, o que nos ajuda a compreender as configurações da dimensão subjetiva da escola como uma mediação para as significações individuais de cada sujeito em sua singularidade, de acordo com o que propõem Gonçalves e Bock (2009).

No entanto, como processo dialético, acreditamos que as significações de cada sujeito da escola também contribuem para mediar modificações dessa dimensão subjetiva social, especialmente quando podem ser partilhadas por meio de interlocuções coletivas. Com base nisso e no conceito de que os significados são zonas mais estáveis da palavra, mas não uma “camisa de força” imutável e que, por meio de sua unidade com os sentidos, podem se desenvolver e se modificar, especialmente em situações significativas como as que vivemos no decurso da pesquisa, podemos pensar em reconfigurações na dimensão subjetiva, a partir de algumas ressignificações. Quanto a isso, Costas e Ferreira (2011, p. 215), nos dizem que: “Está-

se sempre resignificando os significados, pois ao surgir uma ideia e pretender-se expô-la a um interlocutor que questiona, complementa, refuta, está-se, juntos, atribuindo novos significados a esta ideia”.

A partir disso, apresentamos alguns pré-indicadores identificados em diálogos que nos dão pistas de reelaboração nas significações das participantes da rede de apoio com relação à PcD e sua inclusão escolar, no decorrer do processo de colaboração.

Começamos pela fala da professora Vânia, aproximadamente dois meses após Beatriz ter começado a frequentar a escola:

Vânia: Eu já percebi uma coisa, **posso até estar enganada**, que a Beatriz para a gente, **ela não fala, não se movimenta, mas todas as vezes que eu mostro uma figura, eu falo “passa a mãozinha Beatriz”, ela passa, ela passa sozinha a mãozinha dela.**

(Reunião de planejamento, junho de 2017)

Aqui podemos apreender como as significações de Vânia a respeito da pessoa com deficiência começam a entrar em conflito, quando se depara com as respostas de Beatriz aos seus comandos, numa demonstração de que a estudante compreende o que lhe é solicitado, diferente das concepções prévias que a professora tinha sobre as limitações de suas possibilidades. Esse conflito, expresso na colocação **“posso estar enganada”**, parece estar relacionado ao que Valle e Connor (2014) atribuíram à dificuldade das pessoas que localizam a deficiência como um atributo do indivíduo em reconhecer as características efetivamente próprias deste, por identificarem-nas como díspares às suas significações.

Entendemos com isso, que o processo de resignificação acontece em movimentos que estão relacionados com as vivências e as conseqüentes emoções decorrentes delas, mas que não seguem de forma linear de um ponto para o outro na reelaboração dos sentidos subjetivos.

Queremos dizer com isso que, mesmo diante do vislumbre de novas formas de olhar para a pessoa com deficiência vinculadas às interlocuções do processo colaborativo, assim como às experiências práticas das ações pedagógicas com Beatriz, as históricas mediações sociais e culturais às quais nos referimos anteriormente, em conjunto com a concepção medicalizada na qual a Educação Especial ainda se mantém, são marcas difíceis de serem vencidas e reconfiguradas subjetivamente.

Ainda assim, mesmo que de forma não linear, pudemos observar que começaram a surgir novas formas de falar sobre Beatriz, em diferentes momentos do processo de colaboração, diante de questionamentos ou discussões acerca de sua participação nas atividades escolares, como os pré-indicadores dos fragmentos a seguir demonstram.

Carla: Ela é curiosa! Toda vez que a gente estava falando, ela olhava. “Você está sabendo que a gente está falando de você, né?” Ela ria. “Eu sei que você sabe!”

(ACS, setembro de 2018)

Carla: Ela gosta daquela música, quando canto “boa tarde”, ela adora. Música é com a Beatriz!

Carla: Curiosa é ela! [...] Fica prestando atenção em tudo!

(Consultoria Colaborativa, outubro de 2018)

Carla: E ela mangando dos meninos. [...] Eu brigava com os meninos e ela “rahh...” “E tu ainda fica mangando⁶ dos outros!”

(Reunião de reflexão, novembro de 2018)

Entre a aceitação das formas de expressão de Beatriz (sorriso, expressões faciais e vocalizações) como comunicação e a apreensão dos sentimentos e desejos da estudante por meio deles, começaram a surgir colocações ressaltando as características do sujeito singular e não mais da pessoa com deficiência. Isso fica patente nas falas da professora Carla de que **“Música é com a Beatriz!”**; **“Curiosa é ela!”** e **“ela mangando dos meninos”**, nas quais passamos a identificar o destaque dado às suas preferências, comportamentos e personalidade e não mais às características da sua deficiência.

Um diálogo do qual participaram a professora Carla, a Coordenadora Cíntia e a Assistente Social Virgínia na formação em 2018, nosso último encontro coletivo do processo colaborativo, parece sintetizar como essas ressignificações foram permeando a dimensão subjetiva da escola, como podemos ver nos pré-indicadores destacados a seguir.

Cíntia: Houve uma mudança muito grande do primeiro para o segundo (ano)!

Virgínia: Foi! A gente notou! A Bia mudou, do primeiro para o segundo.

Carla: Ela está falante!

Virgínia: É! Ela está falante!

Carla: As atividades dela estão aqui, olha. (mostrando a pasta com as atividades que xeroca, amplia e modifica para a Beatriz).

Virgínia: Tanto que ela está danada! (Risos)

Alessandra: Mas ela sempre foi danada!

Virgínia: Mas o ano passado ela era mais quietinha!

Alessandra: Aqui, né?!

Cíntia: Ela escondia o jogo!

Virgínia: Ela escondia!

Alessandra: Não era dada a ela a oportunidade de se mostrar!

⁶ Mangar é um termo comum utilizado no linguajar nordestino, como sinônimo de zombar, caçoar.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA

Carla: Eu estou explicando, estou lendo um texto. Aí era sobre a avó. Aí eu disse: “para a casa de quem o João foi?” **Aí ela foi a primeira!** “Vovó” Eu: “Sim! Vovó!” **ELA ENTENDE!**

Virgínia: **É. Ela entende!**

Carla: **Por isso ela soube dizer!**

(Formação, novembro de 2018)

Com esse diálogo, vemos que, a partir do momento em que as participantes da rede passaram a identificar as características de Beatriz além das aparências de sua deficiência, começaram também a significar seu comportamento de outra forma. A constatação de Virgínia “**Tanto que ela está danada!**”, por exemplo, mostra o destaque de aspectos da sua personalidade, como ser voluntariosa e gostar de zombar dos outros. Dessa forma, as expressões da estudante, que antes eram vistas com ressalvas e questionamentos, começaram a ser consideradas como evidências da sua aprendizagem, como explicita a afirmação categórica da professora Carla de que “**ELA ENTENDE!**”, com a qual Virgínia prontamente concordou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interlocuções desenvolvidas no processo colaborativo da nossa pesquisa denotam as possibilidades de negociação de significados partilhados coletivamente em processos dialógicos, nos quais entram em cena sentidos e configurações subjetivas singulares dos sujeitos e as evidências das ações como elementos que, dialeticamente com a teoria, se constituem em *práxis*. Nesse decurso, as participantes puderam refletir sobre conceitos, espontâneos ou sistematizados, também renovando-os ao tempo em que renovavam suas práticas, como Ibiapina (2008) nos diz ser esperados pelo processo de colaboração.

No entanto, entendemos pelas mediações teóricas e da prática da nossa pesquisa, que as ressignificações não ocorrem de forma imediata, sem reflexão ou recorrência de vivências que as medeiem, mas que, dialeticamente, também integram um processo de reconfiguração da dimensão subjetiva social ao qual o sujeito pertence, neste caso, a escola. Da mesma forma, as significações singulares de cada componente da equipe escolar contribuem com a sua construção, dialeticamente pode se transformar por meio dela. Assim, conhecer essa dimensão passa a ser um elemento importante na construção de qualquer proposta de transformação da realidade educativa para a inclusão de pessoas com deficiência na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Rev. Bras. Estud. Pedagóg., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299 – 322, abr.,

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368 p. (Série: Trabalho e Sociedade). 368 p.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-Americana De Educação**. N.º 55, 2011. p. 205-223. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75 – 100.

GOMES, C. GONZALEZ REY, F. L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.53-62

GONÇALVES, M. G. M.; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK A. M. B. *et al.* (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. Cap. 4p. 116-157.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 134p. (Série Pesquisa).

KUHNEN, R. T. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.3,2017. p.329-344. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/v23n3a03.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018

LAPLANE, A. L. F. de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200191&lng=en&nrm=iso. Acesso: em 16 de novembro de 2018.

LIMA, E. B. de; FERREIRA, S. de M.; LOPES, P. H. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Orgs.) **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. 248p

MELO, F. R. L. V. de. **Atendimento Educacional do aluno com paralisia cerebral: uma experiência de formação continuada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 260p

VALLE, J. W.; CONNOR, D J. Resignificando a Deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre, MG: AMGH Editora, 2014. 240p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Psicologia e Pedagogia).191p.